



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

JANICE DÉBORA DE ALENCAR BATISTA ARAÚJO

**“TIA, DEIXA EU FALAR!” OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR CRIANÇAS
DA PRÉ-ESCOLA À RODA DE CONVERSA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

FORTALEZA

2017

JANICE DÉBORA DE ALENCAR BATISTA ARAÚJO

“TIA, DEIXA EU FALAR!” OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR CRIANÇAS
DA PRÉ-ESCOLA À RODA DE CONVERSA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Monte Coelho Frota.

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pela autora

A689t Araújo, Janice Débora de Alencar Batista.
“Tia, deixa eu falar!” Os sentidos atribuídos por crianças da pré-escola à Roda de Conversa em um Centro de Educação Infantil do município de Fortaleza / Janice Débora de Alencar Batista
Araújo. – 2017.
237 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.
Orientação: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Monte Coelho Frota.

1. Roda de Conversa. 2. Pré-escola. 3. Crianças. 4. Linguagem. 5. Culturas infantis. I. Título.

CDD 370

JANICE DÉBORA DE ALENCAR BATISTA ARAÚJO

“TIA, DEIXA EU FALAR!” OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR CRIANÇAS
DA PRÉ-ESCOLA À RODA DE CONVERSA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Monte Coelho Frota (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Rosimeire Costa de Andrade Cruz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Sinara Almeida da Costa
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Ao meu filho amado, Gustavo. Luz da minha vida. Você é o melhor de mim!

Às crianças participantes, pesquisadores, protagonistas e narradores desta história.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de viver esse momento, pelo dom da vida, por toda a força, sabedoria e discernimento que me concedeste nessa caminhada.

Aos meus amados pais, José Demétrio e Joana D'arc. Se cheguei até aqui, foi graças a vocês, que sempre acreditaram em mim e me ensinaram o quanto é importante o conhecimento, a honestidade e a humildade. Por me darem apoio nos momentos de alegria, angústia e cansaço.

Ao meu querido esposo, José Rogério, meu maior incentivador, companheiro de todas as horas, presente em todos os momentos dessa caminhada, pela compreensão e cuidado comigo.

Ao meu filho amado, Gustavo, pelo carinho e compreensão ao longo desses dois anos, em que teve que dividir a atenção da mamãe com os momentos de escrita dessa dissertação.

Aos meus irmãos, Jamille e Demétrio Filho, pelos afetos e alegrias compartilhados. Aos meus sobrinhos, Murilo, Isabella e Danilo. Com vocês vivo a novidade da infância!

À minha querida orientadora, Dr.^a Ana Maria Monte Coelho Frota, pelos diálogos potentes, por ter me apresentado aos diferentes olhares para a infância. Pela escuta atenta e sensível durante o percurso. Nosso encontro me trouxe muitas alegrias!

Às professoras Dr.^a Rosimeire Costa de Andrade Cruz, da UFC, e Dr.^a Sinara Almeida da Costa, da UFOPA, pelas participações e valiosas contribuições em minha qualificação do projeto e defesa de dissertação.

Às amigas Márcia Vanessa e Meirilene Barbosa, pelo companheirismo, pelas palavras de força e fé. Pelas alegrias, conquistas e até as preocupações compartilhadas ao longo dessa história tão marcante para cada uma de nós. Sou muito grata por ter vivido esse grande momento com vocês!

Às LINDASLEC Crélia, Nerice, Neidiana, Áurea, Larisse e Jamília, companheiras de estudo, reflexões e leituras compartilhadas. Foi um grande prazer conhecê-las! Sentirei saudade das nossas quartas-feiras bem-humoradas.

Às amigas Ana Carine Paiva e Flávia Alves, pela amizade, escuta atenta e sensível, pela disponibilidade em compartilhar comigo saberes e experiências que muito contribuíram para meu aprendizado.

Ao Fred Secundino, por sua amizade, reconhecimento e respeito ao meu trabalho.

À amada Joana Diógenes, por todo seu apreço, atenção, compreensão e gestos de incentivo durante essa caminhada. Sempre com palavras doces e sábias proferidas nos momentos em que eu mais precisava.

Às queridas amigas Alda, Régia, Solange, Josélia, Fernanda, Fátima, Lucivânia, Lisimeire, Alessandra, Angela, Iv'riane, Antonia de Maria, Juliana e Rayane. Vocês viveram essa história comigo, por isso são muito especiais. Agradeço pelas alegrias compartilhadas, ajuda e companheirismo quando mais precisei.

À querida e estimada professora Dr.^a Silvia Helena Vieira Cruz, uma grande referência para minha formação, através do grupo MIRARE: grupo de estudos sobre bebês e crianças bem pequenas no contexto da Educação Infantil, compartilhar experiências, saberes e o compromisso com uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças.

Às companheiras do MIRARE, Rozenda, Beatriz, Ana Paula, Viviane, Celiane, Edlane, Jisle, Rejane, Laís, Shirley, Cybele e Janaína, pela amizade, por nossos encontros bem-humorados, pela experiência de aprender em tão boas companhias. Sou muito feliz por fazer parte desse grupo!

Aos queridos amigos Patrícia Targino, Alexandre Santiago, Tathiane Lima, Cláudia Robéria, Silvana Sabino, Paula Morais e Girliane Dantas, pelo compartilhamento de sonhos, afetos, projetos, informações, alegrias e conquistas!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, pelas discussões, reflexões e grande aprendizado nas disciplinas que cursei. Em especial, à professora Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins, por compartilhar tantos saberes, por nos questionar e provocar com ricas reflexões que contribuíram significativamente para minha formação. Para mim, foi uma grande alegria fazer parte dessa linha de pesquisa.

Ao professor Sandro Quintela e seus alunos, pela criação dos desenhos que ilustraram as Histórias para Completar desta pesquisa.

À Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza, que permitiu o meu ingresso em uma de suas instituições para a realização desta pesquisa.

À coordenadora do CEI investigado, pelo acolhimento e confiança, e à professora, pelo respeito e disponibilidade em participar desta investigação.

Às famílias das crianças, por terem autorizado a participação dos seus filhos e filhas nessa pesquisa.

Às crianças que participaram deste estudo, pelo acolhimento, afetos, histórias, brincadeiras e desenhos compartilhados. Sem vocês, esse estudo não teria sido possível.

Gratidão à vida em toda sua inteireza!

Cantiga quase de roda

*“Na roda do mundo
lá vai o menino.
O mundo é tão grande
e os homens tão sós.
De pena, o menino
começa a cantar.
(Cantigas afastam
as coisas escuras).
Mãos dadas aos homens,
lá vai o menino,
na roda da vida
rodando e cantando.[...]
Mas como ele sabe
que os homens, embora
se façam de fortes,
se façam de grandes,
no fundo carecem
de aurora e de infância.[...]
Na roda do mundo,
mãos dadas aos homens,
lá vai o menino
rodando e cantando
cantigas que façam
o mundo mais manso,
cantigas que façam
a vida mais doce
cantigas que façam
os homens mais crianças”.*
(MELLO, 1965, p. 95).

RESUMO

A presente pesquisa tem como principal objetivo analisar os sentidos atribuídos por crianças da pré-escola à Roda de Conversa em um Centro de Educação Infantil da rede pública de Fortaleza. Assim, procurou caracterizar o fenômeno investigado numa turma de Infantil IV; descrever as impressões das crianças acerca do papel da professora; investigar o papel que as crianças atribuem a si mesmas na Roda de Conversa; conhecer, através de suas famílias, os contextos de vida das crianças. O estudo tem como respaldo teórico a abordagem sociointeracionista de Vygotsky (1998, 2005, 2009) e Wallon (2007, 2008) sobre a importância da construção do pensamento e da linguagem no desenvolvimento da criança, assim como a concepção dialógica e democrática de educação de Freire (1967, 1987, 1996) e, ainda, os estudos sobre as culturas da infância representados por Corsaro (2011), Sarmiento (2004, 2005, 2007) e Barbosa (2014), que contribuem para a compreensão da(s) infância(s) como categoria social e das crianças como produtoras de cultura. A abordagem metodológica é de natureza qualitativa e tem inspiração nos estudos de tipo etnográficos adaptados à educação. Participaram desse estudo crianças do agrupamento Infantil IV, com idade de quatro e cinco anos, principais sujeitos da pesquisa. Como instrumentos para a construção de dados foram utilizados: observação participante, entrevista individual com desenhos e entrevista coletiva com histórias a serem completadas pelas crianças, observação de uma situação de faz de conta na qual as crianças brincaram de Roda de Conversa e entrevistas semiestruturadas com colaboradores da pesquisa: a professora e as famílias das crianças. Os registros foram realizados através de diário de campo, fotografia, gravador de áudio e filmagens. A análise dos dados revelou que a Roda de Conversa realizada no contexto investigado é compreendida como um momento para combinados de atividades didáticas, projetos, roda de música. Na sua realização, a professora apresenta temas geradores de conversas, pelos quais, nem sempre, as crianças se interessam. As crianças, como sujeitos dialógicos e competentes, resistem a essa normalização e trazem para a Roda de Conversa suas questões e assuntos de interesse, rompendo com a lógica escolarizante.

Palavras-chave: Roda de Conversa. Pré-escola. Crianças. Linguagem. Culturas infantis.

ABSTRACT

This research has as its main goal to analyze the meanings attributed by preschool children to circle time in a public center for Early Childhood Education in Fortaleza. Thus, this paper sought to characterize the phenomenon investigated in a preschool class; to describe the children's impressions of the teacher's role; to investigate the role that the children play in the circle time; know through their families the contexts of children's lives. This study has a theoretical support the social-interactionist approach of Vygotsky (1998, 2005, 2009) and Wallon (2007, 2008) on the importance of the construction of thought and language in child development, as well as Freire's (1967, 1987, 1996) dialogical and democratic conception of education and also the studies on childhood's cultures represented by Corsaro (2011), Sarmiento (2004, 2005, 2007) and Barbosa (2014), who contribute to the understanding of childhoods as a social category and of children as producers of culture. The methodological approach is qualitative and is inspired by ethnographic studies adapted to education. Children from preschool, four and five years old students are the main subjects and participated in the study. As instruments for the construction of data were used: participant observation, individual interview with drawings and collective interview with stories to be completed by the children, observation of a make-believe situation in which the children represented a circle time and semi-structured interviews with the research collaborators: the teacher and the children's families. Records were made through field diary, photography, audio recorder and filming. Data analysis revealed that the circle time performed in the investigated context is understood as a time for combined didactic activities, projects and music. In its realization the teacher presents themes to be presented, generators of conversations for which, not always, children are interested. The children as competent dialogical subjects resist this normalization and bring their questions and subjects of interest to the circle time, breaking with the schooling logic.

Keywords: Circle time. Preschool. Children. Language. Child culture.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Roda de Conversa.....	30
Fotografia 2 – Ana imita o som do passarinho e Carlos completa: “ <i>Ele bate as asas também!</i> ”	48
Fotografia 3 – Enquanto desenha, Carlos demonstra como seu foguete voa alto.....	66
Fotografia 4 – Crianças criam uma nova brincadeira.....	88
Fotografia 5 – Apresentação para as crianças do modo de funcionamento da câmera e os primeiros registros.....	106
Fotografia 6 – Flores ofertadas pelas crianças no decorrer da pesquisa.....	109
Fotografia 7 – Fotografia feita por uma criança.....	118
Fotografia 8 – Ana, acompanhada de Jennifer, filma os colegas no parque.....	118
Fotografia 9 – Sessão de H-C.....	119
Fotografia 10 – Testando o gravador de voz.....	121
Fotografia 11 – Crianças gravam a voz.....	121
Fotografia 12 – Sara na primeira sessão de D-H.....	123
Fotografia 13 – Weverton na primeira sessão de D-H.....	123
Fotografia 14 – Registro fotográfico feito por Tauane.....	127
Fotografia 15 – Crianças brincam de Roda de Conversa.....	127
Fotografia 16 – Brincadeira no parque.....	136
Fotografia 17 – Crianças na Roda de Conversa.....	153
Fotografia 18 – Roda de Conversa no pátio externo.....	162
Fotografia 19 – Crianças na Roda de Conversa.....	163
Fotografia 20 – Ana narra o episódio dos palhaços assustadores.....	168
Fotografia 21 – Sessão de H-C.....	176
Fotografia 22 – Crianças brincam de Roda de Conversa.....	178

Fotografia 23 – Crianças brincam de Roda de Conversa – 1ª sessão.....	180
Fotografia 24 – Ana contando história.....	191
Fotografia 25 – Iarley produzindo desenho livre.....	191
Fotografia 26 – Construindo uma montanha com areia.....	205

LISTA DE DESENHOS

Desenho 1	– “O peixe gigante na rodinha”	181
Desenho 2	– “História de criança”	181
Desenho 3	– “A boneca falante”	183
Desenho 4	– “A rodinha das crianças”	183
Desenho 5	– “A história de Tauane”	185
Desenho 6	– “Menino que não gosta de tarefa”	186
Desenho 7	– “A menina”	188
Desenho 8	– “O foguete que foi pra lua”	192
Desenho 9	– “A corrida dos aviões”	193
Desenho 10	– “A maquiadora”	194
Desenho 11	– “Menina que gosta de sorvete”	195
Desenho 12	– “O menino que morava na barriga da mãe”	197
Desenho 13	– História para completar - 1ª sessão.....	218
Desenho 14	– História para completar - 2ª sessão.....	218

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro A princesa Maribel.....	200
Figura 2 – Capa do livro Lagarta Banguela, Borboleta Bela.....	201
Figura 3 – Capa do livro O livre canto do sabiá.....	202
Figura 4 – Capa do livro Rinocerontes não comem panquecas.....	203

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Publicações da ANPEd e SBPC referentes ao período de 2005 a 2015 que tiveram como tema principal a Roda de Conversa.....	39
Tabela 2 – Quantitativo de pesquisas sobre Roda de Conversa no contexto da Educação Infantil e em outras áreas do conhecimento e etapas da educação no período de 2005 a 2010 localizadas no banco de dados da BDTD e da Capes.....	42
Tabela 3 – Quantitativo de turmas no CEI Curumim no ano de 2016.....	139
Tabela 4 – Quantitativo e formação dos profissionais lotados no CEI Curumim no ano de 2016.....	140

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
D-H	Desenho-História
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
GT	Grupo de trabalho
H-C	História para completar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
MEC/SEF	Ministério da Educação e Desporto/Secretaria de Educação Fundamental
ONG	Organização Não Governamental
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PNE	Plano Nacional de Educação
PRA	Professor Regente A
PRB	Professor Regente B
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RA	Reuniões Anuais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SciELO	<i>Scientific Electronic Library</i>
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará

SER	Secretaria Executiva Regional
SERCEFOR	Secretaria Regional do Centro
SME	Secretaria Municipal da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Participação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	A RODA DE CONVERSA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL..	30
2.1	Para começo de conversa: um encontro dialógico nos Círculos e nas Rodas..	30
2.2	Quem conversa sobre Roda de Conversa na Educação Infantil: revisão de literatura.....	35
3	A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM NA CRIANÇA.....	48
3.1	A contribuição teórica de Lev Semenovitch Vygotsky.....	48
3.2	A mediação simbólica e as funções psicológicas superiores.....	51
3.3	O surgimento e a importância da linguagem.....	54
3.4	A importância dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos na infância.....	60
3.5	A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)	63
3.6	A contribuição teórica de Henri Wallon.....	66
3.6.1	<i>Os domínios funcionais: afetividade, ato motor, inteligência e a pessoa.....</i>	<i>67</i>
3.6.2	<i>Os Estágios do desenvolvimento da pessoa.....</i>	<i>75</i>
3.6.3	<i>O desenvolvimento do pensamento e da linguagem.....</i>	<i>82</i>
3.6.4	<i>Implicações das teorias sociointeracionistas para a prática pedagógica na EI e para a Roda de Conversa.....</i>	<i>85</i>
4	INFÂNCIAS E AS CULTURAS INFANTIS: REFLEXÕES NECESSÁRIAS.....	88
4.1	Diferentes perspectivas sobre a(s) infância(s).....	89
4.2	A Sociologia da Infância e as culturas infantis.....	95
4.3	A Roda de Conversa como expressão das culturas infantis.....	103
5	O CAMINHO METODOLÓGICO.....	106
5.1	A abordagem e o método.....	107
5.2	Lócus e os sujeitos da pesquisa.....	109
5.3	Os instrumentos de construção de dados.....	115
5.3.1	<i>Observação participante.....</i>	<i>115</i>
5.3.2	<i>A escuta das crianças sobre a Roda de Conversa.....</i>	<i>119</i>
5.3.2.1	<i>História para completar (H-C) (entrevistas coletivas).....</i>	<i>119</i>

5.3.2.2	<i>Desenho-História (D-H) (entrevistas individuais)</i>	123
5.3.2.3	<i>Brincar de Roda de Conversa (Faz de conta)</i>	127
5.3.3	<i>Entrevistas com as famílias das crianças e com a professora</i>	129
5.4	A ética na pesquisa com crianças	131
5.5	A análise de dados	134
6	O CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CURUMIM	136
6.1	Localização, estrutura física e funcionamento	137
6.2	A Roda de Conversa: um tempo que não pode faltar nas instituições de EI da rede pública de Fortaleza	141
6.3	A Roda de Conversa no agrupamento Infantil IV do CEI Curumim	144
6.4	A escuta da professora sobre seu percurso profissional e suas concepções sobre a Roda de Conversa	145
7	OS SENTIDOS QUE AS CRIANÇAS ATRIBUEM À RODA DE CONVERSA	153
7.1	As crianças, sujeitos da pesquisa, na visão das suas famílias	154
7.1.1	<i>As brincadeiras e preferências das crianças em seus contextos familiares</i>	155
7.1.2	<i>As infâncias</i>	157
7.1.3	<i>Experiências e aprendizagens das crianças no CEI (creche) na visão de suas famílias</i>	158
7.1.4	<i>A importância de ouvir as crianças</i>	160
7.2	A Roda de Conversa no agrupamento Infantil IV do CEI Curumim	162
7.2.1	<i>Roda de Conversa: as eleições</i>	163
7.2.2	<i>Roda de Conversa: os dias da semana</i>	167
7.2.3	<i>Roda de Conversa: a pulga</i>	171
7.3	A escuta das crianças sobre a Roda de Conversa	174
7.4	Onde estão as conversas que não aparecem na Roda?	191
7.5	As narrativas das crianças	198
7.5.1	<i>A princesa Aribel</i>	200
7.5.2	<i>História da borboleta</i>	201
7.5.3	<i>O passarinho vermelhinho</i>	202
7.5.4	<i>Rinocerontes não comem panquecas</i>	203
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA NÃO FINALIZAR A CONVERSA	205
	REFERÊNCIAS	212

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS POR SUAS FAMÍLIAS OU RESPONSÁVEIS.....	225
APÊNDICE B–ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM CAMPO.....	227
APÊNDICE C – HISTÓRIAS PARA COMPLETAR (ENTREVISTA COLETIVA).....	228
APÊNDICE D–ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS FAMÍLIAS OU RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS.....	230
APÊNDICE E– ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA PARTICIPANTE.....	231
APÊNDICE F–TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS OU DOS RESPONSÁVEIS.....	233
APÊNDICE G–TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A PROFESSORA.....	235
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO (SME).....	237

1 INTRODUÇÃO

Escrever e pesquisar sobre o tema Roda de Conversa me traz lembranças de momentos marcantes da minha infância, da criança “conversadeira” que fui. As lembranças são das vozes autoritárias e centralizadoras dos professores e dos profissionais da escola em que estudei durante toda a infância e adolescência, do cerceamento da fala, da conversa, da expressão. Lembranças de uma escola tradicional, na qual a maioria das crianças tinha medo de falar, de levantar o braço para fazer uma pergunta.

Nessa escola, a conversa incomodava, pois era vista como bagunça, falta de concentração, indisciplina. Mas, mesmo assim, eu transgredia! O que me valia muitas chamadas de atenção. Como, em certa vez, quando a professora falou em alto e bom tom para toda a classe, chamando a minha atenção, quando disse: “Menina da língua solta! Não para de conversar!”

Das experiências de participação oral ou espontânea em sala de aula não me lembro, mas não esqueço o quanto eram prazerosas as brincadeiras de roda, as histórias inventadas e as conversas do recreio, porque eu podia cantar, criar, inventar e interagir com os colegas. Esses momentos eram meus! Momentos de livre expressão, de falar o que pensava. Experiências marcantes que vivi na interação com o outro.

Refletindo sobre minha prática como professora e como coordenadora pedagógica de turmas de pré-escola de uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental, na qual tive a oportunidade de vivenciar e observar as práticas pedagógicas, constatei que a Roda de Conversa era realizada como prática diretiva, “didatizada”, uma “rotina rotineira”¹, acontecendo de forma sempre igual: contagem das meninas e meninos presentes, preenchimento do calendário, momento de orações, cantorias e tendo como centro a figura do professor. Desse modo, caracterizava-se como uma prática rotineira, empobrecida, na qual pouco se ouvia a criança, desconsiderando seus dizeres, suas necessidades de falar e ser ouvida. De acordo com Barbosa (2006), a rotina é uma categoria pedagógica da Educação Infantil (EI), que atua como organizadora da vida coletiva diária de creches e pré-escolas, mas que, nem por isso, precisa ser repetitiva, ou seja, realizada da mesma forma todos os dias.

A leitura que realizei do documento “Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil” (CAMPOS; CRUZ, 2006) me fez refletir sobre o papel que têm desempenhado

¹ Termo utilizado por Barbosa (2006, p. 203) para se referir à “repetição quase igual das mesmas atividades, do mesmo jeito, todos os dias”. Para a autora, nas rotinas, como se compreende hoje no Brasil, estão presentes ações de cuidado, de educação e de socialização, havendo abertura para as conversas, para o imprevisto, para o inusitado.

creches e pré-escolas para o desenvolvimento da criança, da oralidade, do vocabulário e das práticas de linguagem realizadas no cotidiano das instituições de EI. Foi constatado, na referida consulta, que, nas instituições pesquisadas (públicas e particulares, com e sem fins lucrativos), as experiências oferecidas às crianças em relação à linguagem oral eram pouco significativas. As pesquisadoras evidenciaram que as crianças que tinham experiências significativas em ouvir histórias, opiniões e explicações utilizavam frases mais longas e elaboradas. Enquanto que a maioria das crianças que frequentavam as instituições nas quais as práticas de oralidade não eram valorizadas elaborava frases “geralmente muito curtas, sendo boa parte restrita a apenas uma palavra.” (CAMPOS; CRUZ, 2006, p. 74). Revelando, dessa forma, o currículo que estava sendo praticado em boa parte das creches e pré-escolas que “empobrecem drasticamente as possibilidades comunicativas das crianças” (CAMPOS; CRUZ, 2006, p. 75). As pesquisadoras ressaltaram, ainda, por meio da análise de entrevistas coletivas com as crianças de cinco e seis anos de idade, haver uma enorme diferença registrada entre as falas das crianças de diferentes níveis sociais. As crianças mais pobres eram aquelas que frequentavam as instituições que menos valorizavam a oralidade.

Isso revela a forte desigualdade da educação e o dualismo no atendimento das crianças brasileiras. Nas palavras de Cruz (2003), temos em nosso país “escolas diferentes para diferentes classes sociais [...] onde uns são educados para a autoridade enquanto outros são educados para a subalternidade” (CRUZ, 2003, p. 15).

Por que o direito à livre expressão ainda é negado? Seria a expressão do pensamento e da fala elementos de emancipação? Acreditamos que sim, pois a palavra, o diálogo denuncia, liberta e emancipa o sujeito, assim nos ensina o legado freireano. A educação em nosso país foi, durante muito tempo, a educação da transmissão, da “cultura do silêncio” (ALMEIDA; STRECK, 2010, p. 299), na qual o educador é que diz a palavra; e “os educandos, os que escutam”. Ainda hoje, as relações de poder centralizadoras e a cultura da transmissão são exercidas em escolas e instituições de EI.

Precisamos garantir a todas as crianças experiências significativas, nas quais tenham oportunidade de exercer sua voz, suas linguagens, suas expressões, o direito de serem ouvidas e se desenvolverem de forma integral, sem distinção. Não podemos permitir que creches e pré-escolas sejam espaços de reprodução da desigualdade, mas que sejam espaço de conquistas – um ambiente democrático, de exercício dos direitos.

Para Zabalza (1998), a linguagem é um dos dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de qualidade. Por meio da linguagem, a criança constrói o pensamento, compreende a realidade e sua própria experiência, ou seja, a capacidade de aprender. Para o autor, é preciso

“criar um ambiente no qual a linguagem seja a grande protagonista: tornar possível e estimular todas as crianças a falarem; criar oportunidades para falas cada vez mais ricas através de uma interação educador(a)-criança [...]” (ZABALZA, 1998, p. 51). Referindo-se a importância que a linguagem oral tem para o desenvolvimento das crianças.

Para o referido autor, é um direito da criança ter acesso a uma linguagem enriquecida, na qual ela possa perguntar, falar o que pensa (desde o berçário!), dizer dos seus sentimentos e expressar seu pensamento, suas expressões por meio de diferentes linguagens. Desse modo, a Roda de Conversa aparece como uma das possibilidades do exercício democrático de dizer-se, em que a linguagem, e por que não dizer as múltiplas linguagens, sejam protagonistas? Será que a Roda tem se constituído em um espaço-tempo no qual as crianças têm direito à participação, a falar e a expressar o que pensam?

Desse modo, é relevante que professores e profissionais que atuam na EI possam compreender as potencialidades da Roda de Conversa. Por isso nos propomos discutir a temática e problematizá-la para além de um momento direcionado pelo adulto, no qual é realizada como um instrumento didático, mas como um espaço-tempo de desenvolvimento da linguagem oral, de diálogos, como, também, das múltiplas linguagens da criança.

Investigar os sentidos atribuídos por crianças da pré-escola à Roda de Conversa reflete uma crença no protagonismo e competência das crianças, seres competentes para falar, opinar e expressar-se sobre os temas que lhe dizem respeito. A temática discutida e analisada na visão das crianças poderá contribuir para refletirmos sobre as práticas cotidianas realizadas na Roda de Conversa, como um lugar de participação, dos saberes e das culturas infantis.

Para compreendermos a importância da Roda de Conversa para o desenvolvimento das crianças e as concepções que a fundamentam, torna-se necessário revisitar alguns documentos que orientam as práticas pedagógicas na EI e analisar como estes abordam o tema Roda de Conversa e as concepções sobre linguagem(ns).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) é um documento publicado pelo Ministério da Educação e Desporto/Secretaria de Educação Fundamental (MEC/SEF). Esse documento² trata, especificamente, sobre a Roda de Conversa no contexto da EI. Nele, essa prática é definida como:

[...] momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de idéias [*sic*]. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor idéias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e

² Analisamos o volume 3, denominado “Conhecimento de mundo”.

aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências (BRASIL, 1998, p. 138).

A partir dessa definição do RCNEI, a Roda de Conversa é vista como um espaço de diálogo, no qual as crianças expõem suas ideias, dúvidas, descobertas e curiosidades cotidianas, espaço para a conversa espontânea. Portanto, não precisa ser realizada de maneira rotineira.

No referido documento, a Roda de Conversa é reconhecida como uma prática que potencializa o desenvolvimento da linguagem oral. No entanto, é preciso ressaltar que todos os momentos de interações podem ser ricos em situações comunicativas e de desenvolvimento da linguagem oral: quando as crianças conversam no parquinho, no faz de conta, no refeitório, ou seja, o desenvolvimento da linguagem oral da criança se desenvolve em todos os tempos da vivência na instituição de EI, do momento da chegada até sua saída (PAIVA, 2016, p. 200).

Ressaltamos que a fala, ou seja, a linguagem oral, nesse contexto, passa a ser apenas uma dentre tantas formas de expressão da criança, que precisam ser consideradas e valorizadas, respeitando a expressão das múltiplas linguagens.

Ao trazer orientações didáticas para a Roda de Conversa, o Referencial limita suas potencialidades como espaço dialógico. Nesse modelo, a Roda de Conversa passa a ser interpretada como um momento para “ensinar” algo às crianças, tornando-se instrumento pedagógico. Por isso, é comum presenciar, no contexto das práticas realizadas, rodas de história, rodas de música, rodas didatizadas, sendo realizadas nos momentos de Roda de Conversa, sobrando pouco tempo para o seu real objetivo: a conversa.

Pensar as práticas cotidianas como práticas sociais e de linguagens é o que propõe o documento Práticas Cotidianas na Educação Infantil (BRASIL, 2009a), elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em um Projeto de cooperação técnica com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tal documento é importante porque é dirigido ao professor que trabalha com a formação e a educação de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses e tem como objetivo central problematizar, inspirar e aperfeiçoar as práticas realizadas na EI. Dentre outros elementos, o documento menciona que o objetivo da EI é “[...] favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos” (BRASIL, 2009a, p. 47).

Nesse documento, não há referência à Roda de Conversa, mas a leitura do seu texto deixa claro que os campos de aprendizagem das crianças na EI emergem das práticas sociais e de linguagens (das múltiplas linguagens). Dessa forma, ele amplia a compreensão

sobre a linguagem, compreendendo-a como um bem produzido nas práticas sociais e cotidianas. Reconhece, ainda, as capacidades das crianças como seres interacionais, que, desde o seu nascimento, “[...] aprendem e se socializam a partir das ações, das relações e interações que estabelecem com as pessoas, adultos ou crianças, e com o mundo que as envolve.” (BRASIL, 2009a, p. 80).

A linguagem, no referido documento, é compreendida no seu sentido amplo, de “compartilhar sentidos e comunicar significados” (BRASIL, 2009a, p. 85), não se referindo somente à linguagem verbal (oral ou escrita). Nele, ressalta-se que, através do uso da palavra, tornamo-nos verdadeiramente humanos, ligamo-nos ao outro e ao mundo, por meio de signos, significados e afetos, pois somos seres que agimos na cultura e por ela somos modificados (VYGOTSKY, 1998, 2005). Nesse documento, encontramos o aporte necessário para pensar ser a Roda de Conversa um espaço de expressão plena da criança, pois:

O interessante é que as linguagens, assim como as crianças, estão abertas à ação, portanto têm relação com a dimensão estética da sensibilidade, do gosto, da criação, da imaginação e da ética, isto é, dizem respeito ao direito à livre expressão, à liberdade de pensamento e respeito ao outro (BRASIL, 2009a, p. 86).

É evidente que as linguagens devem estar inter-relacionadas. As experiências ou atividades desenvolvidas com as crianças não precisam ser sobrepostas e entendidas de modo fragmentado: o momento da oralidade, da atividade escrita, de desenhar. Não se pode esquecer que as experiências devem ser contextualizadas, respeitando o princípio da globalidade do desenvolvimento, dos ritmos e necessidades de expressão da criança.

O caráter integral do desenvolvimento é expresso na concepção de criança, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b). A criança,

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009b, p. 18).

A concepção de criança e de desenvolvimento apresentada não é um vir a ser³, mas uma criança concreta, que se relaciona com a cultura de um modo próprio, quando narra, pergunta, brinca, imagina, fantasia, constrói sentidos que são indicativos dos modos como aprendem, vivem e se relacionam.

As crianças não são passivas frente ao conhecimento. Elas interagem, fazem relações das suas vivências com o conhecimento mais amplo. Para tanto, perguntam, projetam, pensam sobre as relações com o mundo físico, social, constituem-se na relação eu-outro. Verdadeiros pesquisadores, cientistas, filósofos, sujeitos linguageiros. Assim como lembra Oliveira (2010, p. 5),

[...] as experiências vividas no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas. [...] Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico.

Por isso, as práticas cotidianas devem possibilitar experiências significativas de promoção da igualdade para todas as crianças e de cultivar os princípios éticos, políticos e estéticos como orientam as DCNEI (BRASIL, 2009b). Poderia ser a Roda de Conversa um espaço de efetivação desses princípios?

De acordo com o art. 6º da referida diretriz, as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os princípios:

- I - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II - Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III - Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009b, p. 19).

Torna-se possível garantir o princípio ético na Roda de Conversa quando asseguramos às crianças a oportunidade de manifestar seus interesses; seu direito de falar, de ouvir, de questionar; de ouvir o outro de forma respeitosa. De acordo com Oliveira *et al.*

³ A expressão “vir a ser”, segundo Amaral (2008, p. 24 *apud* ALESSI, 2011a, p. 15) é bastante combatida pelos estudiosos da Educação Infantil no sentido de conceber a criança como incompetente, cabendo, portanto, ao adulto “instrumentalizá-la para torná-la cidadã. Dessa forma, a infância é percebida como uma fase para a criança desenvolver as habilidades cognitivas, necessárias para tornar-se adulta, restringindo-se, assim, a infância, a um treinamento para o futuro”.

(2012, p. 46), nas práticas cotidianas na EI é possível “cultivar o respeito ao bem comum, tanto no espaço da instituição de educação, quanto na comunidade.” A relação com o outro e na vida coletiva é importante para que as crianças se reconheçam nas suas singularidades e na coletividade.

O princípio político é vivenciado na participação ativa e crítica das crianças, possibilitando-as viver a experiência democrática, na qual podem concordar, discordar e participar. Numa Roda de Conversa democrática, todas as vozes são igualmente importantes, assim, as crianças percebem que fazem parte de um grupo, que suas falas e opiniões são importantes.

Segundo Oliveira *et al.* (2012, p. 46), “as práticas educativas são atravessadas por ideais políticos [...]”, tais como o direito da criança de ser respeitada em suas singularidades e atendida em suas necessidades. Esses são direitos que devem ser garantidos e vivenciados com as crianças, na partilha dos alimentos, no ouvir o que o outro tem a dizer, na escolha dos materiais ou, simplesmente, na escolha do lápis de cor ou tinta que quer desenhar, nos livros e brinquedos que a criança deseja para ler e brincar. Essas são relações democráticas que são vivenciadas todos os dias nas instituições de EI e que, muitas vezes, não são percebidas como importantes momentos de aprendizagem democrática e política.

Na Roda, é possível experimentar o princípio estético, uma vez que essa prática visa à possibilidade de as crianças expressarem suas formas singulares de pensar (que muito se aproximam das dos artistas e poetas), seu ato criador, da sensibilidade, da criatividade e ludicidade. O princípio estético está presente nas práticas cotidianas, na apreciação do belo, mas, também, do que não é belo, do diferente, estranho, do que emociona, do que faz rir entre tantas formas de perceber a estética, ampliando a sensibilidade de crianças e adultos.

Respeitar os princípios nas práticas cotidianas torna-se necessário às experiências das crianças. Para os professores de EI, é preciso que reflitam e tenham a clareza de garantir que esses princípios estejam presentes no seu planejamento, nas suas ações e, principalmente, na vivência cotidiana.

A primeira vez que ouvi falar em Roda de Conversa foi através dos relatos de Madalena Freire, o que aconteceu no percurso da minha formação inicial na disciplina Introdução à Educação Infantil, ministrada pela Professora Silvia Helena Vieira Cruz, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), através do apaixonante artigo “Relatos de (con)vivência: crianças e mulheres da Vila

Helena nas famílias e na escola”⁴, de Mello e Freire (1986). Na experiência relatada pelas autoras, a Roda surge como experiência cativante e rica em significados, possibilitando “o encontro, a troca, o falar, o ouvir” e a identidade de um grupo de crianças da Vila Helena. Dessa forma, nas palavras de Madalena Freire (MELLO; FREIRE, 1986, p. 103), a roda proporciona “o encontro que gera conhecimento da criança com a criança, da criança com ela mesma, da professora com as crianças, da professora com cada criança e dela (professora) com ela mesma.”

Também foi marcante a leitura do livro “A paixão de conhecer o mundo” (FREIRE, 1983). Nessa obra, a autora publicou seus registros cotidianos e experiências com as crianças. É com a conversa na Roda que tudo começa...⁵ A autora revela que “a conversa na roda é a possibilidade de um conhecimento maior das crianças entre si, e da professora com relação a elas” (FREIRE, 1983, p. 20).

Os relatos da referida autora marcaram, de forma significativa, minha reflexões e, posteriormente, minha prática pedagógica como professora de Educação Infantil, afinal, Freire (1983) abria espaços de discussão, de exercício democrático e do uso da palavra com as crianças.

Precisamos dizer, com o coração cheio de emoção, que, no percurso de minha formação continuada no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, tive um (re)encontro com os relatos de Madalena e com as crianças da Vila Helena. Rer ler a obra de Mello e Freire (1986) me fez, novamente, refletir sobre minha prática pedagógica e sobre os modos de fazer Pedagogia apontados por Oliveira-Formosinho (2007). Essa reflexão foi preponderante para a escolha do meu objeto de pesquisa, culminando na escrita do trabalho monográfico “O que há de novo na Roda? A Roda de Conversa como espaço de escuta e participação da criança” (ARAÚJO, 2015), trabalho final do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil ofertado pela FACED/UFC.

O estudo versou sobre as concepções e práticas com a Roda de Conversa de duas professoras de turmas de Infantil IV de dois Centros de Educação Infantil (CEI) da rede pública de Fortaleza. Como resultado, mostrou que as práticas desenvolvidas acontecem de forma muito distintas e não dependem somente do que orienta os documentos da Secretaria Municipal de Educação (SME).

⁴ No referido artigo, Madalena Freire relata sua experiência como professora de um grupo de crianças do pré-escolar com idades entre 3 e 6 anos, no bairro da Vila Helena, município de Carapicuíba, São Paulo.

⁵ A hora da “conversa na roda” (FREIRE, 1983).

O referido estudo constatou uma dualidade nas concepções das professoras: uma prática que se caracterizava como diretiva, com resquícios da “Pedagogia da Transmissão”, havendo poucas oportunidades para que as crianças se expressassem; e outra que concebe a criança como competente, ativa, produtora de cultura e que traz elementos de uma “Pedagogia da Participação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Por meio da análise dos resultados, buscamos contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas realizadas na Roda de Conversa como espaço-tempo democrático, de participação e escuta da criança.

Escrever sobre esse tema foi uma experiência significativa, que despertou o desejo de continuar investigando sobre as práticas cotidianas na Educação Infantil e, em especial, sobre as práticas pedagógicas realizadas na Roda de Conversa. O que nos levou a refletir sobre as seguintes questões: Quais os sentidos que as crianças atribuem à Roda de Conversa? Como tem se caracterizado o papel da professora? Como se caracteriza a participação das crianças na Roda de Conversa? Os conhecimentos e informações familiares sobre as crianças são considerados pelas instituições de EI? Os conhecimentos, saberes e falas das crianças são considerados na Roda de Conversa?

A partir dessas questões, a presente pesquisa teve como objetivo geral Analisar os sentidos atribuídos por crianças da pré-escola à Roda de Conversa de um Centro de Educação Infantil do município de Fortaleza. E como objetivos específicos:

- a) caracterizar a Roda de Conversa numa turma de Infantil IV de um Centro de Educação Infantil do município de Fortaleza;
- b) descrever as impressões das crianças acerca do papel da professora na Roda de Conversa;
- c) investigar o papel que as crianças atribuem a si mesmas na Roda de Conversa.

Inicialmente, esclarecemos sobre o título desta dissertação, anunciado pelo apelo de uma criança expresso na solicitação “Tia, deixa eu falar!”. Reiteramos que este enunciado foi recorrente nos vários momentos de observação da Roda de Conversa. Um apelo que indica a necessidade de dizer, falar e participar expresso pelas crianças, colaboradoras dessa investigação. Aproveitamos para esclarecer que a denominação “tia”, utilizada pelas crianças, suas famílias e pelas próprias docentes e profissionais da instituição pesquisada, constitui-se em um termo corriqueiro na realidade investigada, que denuncia a precarização e descaracterização da profissionalização docente.

De acordo com Freire (2000), a “tia” é aquela que não reivindica e luta por seus direitos, não faz greve, gerando, dessa forma, um trabalho alienado e uma visão distorcida do papel profissional docente. Nas palavras de Freire (2000, p. 26), a denominação “tia” esconde

sérias “implicações ideológicas que tentam amaciar a capacidade de luta e reduz a condição de professora à de tia”.

Seguimos com o propósito de apresentar os caminhos dessa investigação. Assim, este trabalho foi organizado em oito capítulos. Na *Introdução*, primeiro capítulo, apresentamos nossas inquietações, nosso envolvimento com o tema e a relevância do estudo para pensarmos a Roda de Conversa como espaço dialógico e de participação das crianças. E, ainda, discorremos sobre as questões norteadoras desse estudo e os objetivos delineados.

No segundo capítulo, *A Roda de Conversa no contexto da Educação Infantil*, apresentamos os princípios e as concepções freireanas que fundamentam a Roda de Conversa como um espaço-tempo democrático e dialógico, capazes de dialogar com a educação infantil. Além disso, trazemos outros estudos e pesquisas sobre a temática produzidos e divulgados em âmbito nacional.

No terceiro capítulo, *A construção do pensamento e da linguagem na criança*, dissertamos sobre as principais escolhas teóricas que fundamentam esse estudo, e algumas das contribuições teóricas de Vygotsky e Wallon sobre a construção do pensamento e linguagem para o desenvolvimento da criança, e tecemos algumas implicações pedagógicas para a Roda de Conversa.

O quarto capítulo, intitulado *Infâncias e as culturas infantis: reflexões necessárias*, busca esclarecer sobre os eixos estruturadores das culturas da infância, representadas pela brincadeira, desenhos, narrativas e a ludicidade, e como se apresentam no cotidiano das instituições. Refletimos, ainda, como as crianças produzem culturas e como a Roda de Conversa pode ser espaço-tempo de expressão dessas culturas.

O quinto capítulo, *O caminho metodológico*, caracteriza, justifica e analisa as escolhas teórico-metodológicas trilhadas no percurso dessa investigação. Apresentamos, também, a abordagem e o método do estudo, o lócus e os sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados para a construção de dados e específicos para a escuta das crianças, bem como o processo de análise dos dados.

O sexto capítulo, *O Centro de Educação Infantil Curumim*, apresenta o contexto investigado e informações sobre localização, estrutura física e funcionamento do CEI. Contextualizamos a Roda de Conversa como um tempo da rotina nas instituições de EI na rede pública de Fortaleza e como é realizada a Roda de Conversa no CEI pesquisado. Por fim, discorremos sobre a trajetória profissional da professora, como também suas concepções sobre Roda de Conversa.

No sétimo capítulo, *Os sentidos que as crianças atribuem à Roda de Conversa*, caracterizamos o fenômeno investigado no agrupamento Infantil IV do CEI Curumim e analisamos os sentidos que as crianças da pré-escola atribuíram à Roda de Conversa. Apresentamos, ainda, importante achado, evidência clara do protagonismo das crianças.

No oitavo e último capítulo, *Considerações finais: para não finalizar a conversa*, sistematizamos os conhecimentos construídos ao longo do estudo e das análises dos sentidos atribuídos pelas crianças à Roda de Conversa, retomando os objetivos da pesquisa. Apontamos reflexões e importantes achados e evidenciamos a Roda de Conversa como um espaço-tempo de diálogo, escuta e participação das crianças, como, também, a necessidade de haver novas pesquisas acerca da temática.

2 A RODA DE CONVERSA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.” (FREIRE, 1987, p. 45, grifo do autor).

Fotografia 1 – Roda de Conversa



Fonte: arquivo de pesquisa.

2.1 Para começo de conversa: um encontro dialógico nos Círculos e nas Rodas

A Roda de Conversa é uma prática cotidiana realizada nas instituições de EI, na qual as crianças, sentadas em círculo com o (a) professor (a), têm possibilidades de conversar, dialogar, participar, falar sobre seus interesses, curiosidades e descobertas. Lugar de encontro das crianças, do (a) professor (a) e dos adultos das instituições de EI. Estes têm papel de grande importância: o de mediadores da coletividade. A Roda de Conversa, lugar de encontro e democracia, rompe com o adultocentrismo presente na fala monológica e nas práticas rotineiras e didatizadas. Pretendemos trazer elementos para que possamos pensá-la como lugar da participação, do encontro dialógico e democrático das crianças e dos adultos.

Por isso, inicio resgatando o princípio da circularidade. A partir dele, recordo as brincadeiras de roda, promotora de relações e interações, oportunizando as crianças a estarem lado a lado, estarem entre pares. É importante pensar a Roda de Conversa a partir do princípio da circularidade, compreendê-la em sua dimensão política e dialógica, rompendo com o modelo linear, assimétrico e adultocêntrico nas relações que há tantos anos marcam a história da educação brasileira. Na verdade, a Roda de Conversa traz na sua origem o

princípio de uma educação democrática, dialógica e participativa, como tão bem afirmam Freire (1983), Mello e Freire (1986), De Angelo (2006) e Motta (2011).

O círculo, de acordo com Brandão (2010), estudioso da obra freireana, é o símbolo mais adequado às experiências de cultura e de educação popular realizadas no Brasil e na América Latina, em meados da década de 1960. Freire acreditava em experiências de aprendizagem “fundadas na horizontalidade das interações pedagógicas, no diálogo e na vivência da aprendizagem como um processo ativo e partilhado de construção do saber.” (BRANDÃO, 2010, p. 69). Um pensamento que se opõe ao modelo alienante e baseado na transmissão do saber, denominado por Freire de educação bancária.

O célebre intelectual brasileiro difunde o trabalho em equipe, o diálogo como criação e consenso entre iguais e diferentes, e os círculos de cultura, princípios fundantes de uma educação libertadora, como forma de combater o modelo de se transferir conhecimento.

O círculo de cultura, conforme destaca Brandão (2010, p. 69), “dispõe as pessoas ao redor de uma roda de pessoas”, na qual ninguém ocupa um lugar mais elevado ou importante do que a outra. Nessa perspectiva, nos círculos e nas rodas, as pessoas constroem saberes solidários, espaço-tempo de interações e igualdade de participação. Freire (1983), imbuída por tão importante legado, acredita na potência do diálogo com as crianças, valorizando sua participação em grupo, em vez de negá-la. A hora da conversa na roda é quando o professor, igualmente com as crianças, são sujeitos do processo na busca por conhecimento.

Mediante esse pressuposto, pergunto: seria a Roda de Conversa um momento propulsor de emancipação política e pedagógica? Acredito que sim. A Roda pode se constituir num espaço de expressão do pensamento, mas também da curiosidade, dos dizeres cotidianos, do inusitado; de falar, mas, também, de somente ouvir, assim como do pleno direito de ser ouvido. Deve ser compreendida como espaço democrático, no qual as crianças possam ter participação ativa, uma possibilidade de encontro entre crianças-crianças e crianças-adultos, no qual nos constituímos no encontro com o outro. Surgem, desse encontro de ideias, palavras diálogos e pensamento.

É importante dizer que a concepção dialógica e democrática defendida por Madalena Freire tem herança pedagógica, política e afetiva de Paulo Freire, filósofo e patrono da educação brasileira, seu pai. De acordo com Redín (2010), Freire não elaborou uma teoria específica sobre a infância, mas uma teoria revolucionária sobre a educação, sobre a pedagogia, na qual o grande legado é saber que educar exige diálogo com o mundo e com os outros: educar, emancipar e libertar. Esse legado nos ensina que a educação transforma as

peessoas, e é enfático ao contribuir para com a EI dizendo: “nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com a pré-escola” (FREIRE, 2000, p. 53). O teórico contribui dessa forma para que possamos pensar que creches e pré-escolas são espaços de grande importância para a igualdade de direitos, de participação e de coletividade. Lugar de escuta e de diálogo, de abertura para os gestos, a fala e a leitura do mundo desde a mais tenra idade.

Freire acredita na emancipação do homem, tendo como princípios o diálogo, a conscientização, a humanização, concebendo a educação como uma construção histórica e política. Assim, concebemos as crianças nessa investigação como sujeitos dialógicos, históricos e culturais. Vemos, na pedagogia da conscientização de Freire, terreno profícuo que ajudará a problematizar a Roda de Conversa como um espaço político e democrático, capaz de dialogar com a educação da infância.

Apodero-me de algumas ideias da pedagogia de Paulo Freire, tais como dialogicidade; um elemento basilar para o desenvolvimento da Roda de Conversa como prática democrática. A seguir, esclareço o que penso.

Segundo Freire (1987), a **dialogicidade** é a essência de uma educação como prática para a liberdade. Esse direito não é garantido quando se concebe a educação como bancária: um ato de transferir, transmitir e inculcar conhecimentos. Na Roda de Conversa, a educação bancária é praticada quando há o controle das vozes, quando é realizada para transmitir conhecimentos e, precariamente, realizada para o repasse de conteúdos; quando só a voz do professor é ouvida; e a das crianças, silenciada. Na educação bancária, já dizia o intelectual, mantêm-se a desigualdade e a contradição nas relações entre educador e educando. Assim,

O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente [...] (FREIRE, 1987, p. 34).

Nesse sentido, negam-se o direito ao diálogo e o conhecimento, bases necessárias para a construção do sujeito emancipado. O diálogo, segundo Freire (1987), é um “fenômeno humano” que se revela pela palavra, constituída na ação, na reflexão e na coletividade. A palavra verdadeira, para ele, “não é oca”, nem ativista, é uma palavra transformadora do mundo, das ações, do pensamento. Apropriar-se da palavra verdadeira, na acepção freireana, não é para ser “privilegio de alguns homens, mas direito de todos os homens” (FREIRE,

1987, p. 44). Portanto, o diálogo, “exigência existencial”, como tão bem diz Freire (1987, p. 45), possibilita o encontro das pessoas com o mundo, com o outro, consigo mesmas.

A Roda de Conversa, para De Angelo (2011), por sua constituição, é um espaço de exercício democrático, no qual fala e escuta são os principais instrumentos de participação, representando um espaço de construção coletiva, de conhecimentos e de respeito aos interesses e ritmos das diferentes crianças. O autor salienta que a Roda ocupa um espaço privilegiado para o diálogo, mas não o único. Segundo suas ideias,

São múltiplos os momentos em que as crianças, valendo-se das trocas dialógicas que realizam, revestem de identidade o grupo a que pertencem, ao mesmo tempo em que se afirmam na sua própria identidade histórica, revestindo de novos significados as suas vivências! (DE ANGELO, 2011, p. 61).

O diálogo e a dialogicidade, de acordo com Zitkoski (2010, p. 117), são categorias centrais na proposta de educação humana freireana. As crianças precisam viver e protagonizar momentos ricos de interações e diálogo, nos quais irão construir identidades individuais e grupais, aprender com o outro e poder “dizerem o mundo” nas suas vivências, experiências e no cotidiano, pois o diálogo, de acordo com o pensar dialógico de Freire, implica uma práxis social, um processo, no qual estamos nos transformando, construindo-nos, portanto, necessário ao desenvolvimento integral das crianças.

De Angelo (2006, 2011), em seus estudos, enaltece a EI como um espaço-tempo propício para o exercício democrático da linguagem, o qual tem no saber da criança o ponto de partida para a construção do saber, a experiência do sujeito e a dialogicidade.

A postura dialógica e a prática da dialogicidade na perspectiva freireana são a base de uma educação problematizadora. A palavra, nessa perspectiva, tem grande significado, é transformadora, mediadora. Permite ao sujeito criar, expressar, descobrir e ser! Sendo, portanto, um direito das crianças, uma das formas de ler e dizer o mundo, de unir as pessoas. Na Roda, todos se constituem como iguais, não deveria haver lugar para relações assimétricas, adultocêntricas; todos precisam exercer o direito de ouvir e compartilhar conversas, saberes e histórias. E, por meio dessa relação, constrói-se uma educação emancipadora.

Para Motta (2011), são necessárias práticas pedagógicas que garantam a construção dialógica como condição constituidora de um sujeito criativo e crítico. A Roda de Conversa é um espaço no qual professores e crianças irão se constituir como sujeito de linguagem, pois, segundo a pesquisadora, “há que se investir na fala do professor para que ele

possa ser surpreendido pelas múltiplas significações propostas pela criança [...]” (MOTTA, 2011, p. 83), pois parte dos professores é fruto de uma educação bancária, tradicional, que os impedia de usar a fala e as expressões corporais como uma autêntica forma de emancipação. Segundo a autora, é preciso que a relação eu-outro seja constituinte das relações, para que os professores se reconheçam como sujeitos de linguagem e histórico-culturais.

Os fundamentos freireanos da dialogicidade, exercício democrático e respeito ao saber, assim como a concepção de criança como sujeito dialógico, histórico-social, corroboram para o cultivo de práticas pedagógicas que tenham como centro as crianças, seus dizeres e suas formas de “ler o mundo”, através das suas múltiplas linguagens, interações, brincadeiras e produção de cultura(s).

Nesse sentido, de acordo com De Angelo (2006, p. 7), tem-se “[...] buscado no trabalho com crianças, uma práxis viva, criativa e crítica [...] que faz emergir a criança como sujeito da linguagem”. E são essas crianças que buscam, o tempo todo, fazer relações das suas vivências com a cultura mais ampla. Para tanto, perguntam, criam, imaginam, fantasiam, projetam, pensam sobre as coisas do mundo. São elas que, mesmo antes de entrarem para os espaços coletivos de educação e cuidado, já trazem consigo muitos conhecimentos e cultura(s).

Por sua constituição dialógica, democrática e de participação, a Roda é o espaço no qual escuta, fala e pensamento são instrumentos presentes na constituição da criança enquanto sujeito de linguagem. Segundo De Angelo (2006, p. 8), “a Roda de Conversa pretende ser, na educação de infância, um espaço de partilha e confronto de ideias [...]. Cada criança é desafiada a participar do processo, tendo o direito de usar a fala para expressar suas ideias, emitir suas opiniões, pronunciar a sua forma de ver o mundo”.

Portanto, falando, escutando, participando e interagindo, as crianças estão se constituindo como pessoas, como sujeitos de linguagem, sociais, históricos e dialógicos. Que bela oportunidade de ser! E de ser mais! Se lhes for dada essa oportunidade, de expressar o que pensam, posicionarem-se, fazerem perguntas, dentre outros interesses e necessidades que são apresentados na Roda. Concordamos com o autor quando ele diz que, na Roda de Conversa, “*o uso da palavra, que não é apenas som... mas que é, também, pensamento, concepção de mundo, ação, posicionamento diante da realidade*”. (DE ANGELO, 2006, p. 8, grifo do autor).

Indagamo-nos: As crianças têm sido consideradas como sujeitos dialógicos e participativos nas práticas cotidianas realizadas na Roda de Conversa? Vejamos como tem sido tratado o tema da Roda de Conversa no âmbito das pesquisas científicas.

2.2 Quem conversa sobre Roda de Conversa na Educação Infantil: revisão de literatura

Para um maior conhecimento sobre a Roda de Conversa, foi necessário visitarmos outros trabalhos que abordam a temática. Esse exercício de pesquisa se tornou importante para conhecermos como estão pautadas as concepções e práticas sobre a Roda de Conversa nos contextos da EI em âmbito nacional.

Como ponto de partida para esse levantamento, elegemos para pesquisa o decênio 2005-2015, por ser um período marcado significativamente pela implementação de uma série de documentos importantes para a EI, os quais apresentamos, alguns deles, a seguir.

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a, 2006b): essa publicação contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas por creches e pré-escolas, visando promover a igualdade de oportunidades educacionais. Tem como objetivo a implementação das políticas públicas para as crianças de 0 até 6 anos, sendo referência para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino.

Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos (BRASIL, 2005): documento que apresenta diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área. Tem como um de seus objetivos expandir o atendimento educacional para as crianças de 0 a 6 anos de idade, visando a alcançar as metas fixadas pelo Plano Nacional de Educação e pelos Planos Estaduais e Municipais.

Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a): importante publicação dirigida ao professor e tem como objetivo problematizar, inspirar e aperfeiçoar as práticas cotidianas realizadas na EI.

No âmbito municipal, a **Resolução nº 002/2010**, do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza (FORTALEZA, 2010), fixa normas para o Ato de Criação, Credenciamento e Autorização de Funcionamento de Instituições Públicas e Privadas de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza.

Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014a): documento que determina as metas, as prioridades e o planejamento da educação do país para o decênio 2014-2024, em todos os níveis da educação, da creche ao ensino superior. No PNE, a Meta 1⁶ aborda a universalização da pré-escola e a ampliação da oferta em creches. Apresenta 17 estratégias que constituem os meios para o planejamento das políticas públicas e o alcance da meta.

Esses são alguns dos documentos que representam a trajetória da EI, que contou com o apoio de entidades, movimentos sociais, pesquisadores, professores e profissionais da EI, famílias e toda a sociedade civil para sua construção. Um processo democrático, de luta e reivindicações, pela implementação de políticas públicas que garantam a melhoria, a expansão e a boa qualidade no atendimento às crianças de 0 a 5 anos. A referência a esses importantes documentos sempre se faz necessária, uma vez que a EI dispõe de história de luta política e fundamentos consistentes, frutos de intensos debates e consultas públicas à sociedade, que buscam garantir os direitos das crianças a uma EI de qualidade. Faz-se necessário lembrar que temos muitos desafios, um deles é em relação ao atendimento e à necessidade de expansão de matrículas. Embora a meta 1 trate da universalização da pré-escola e da ampliação da oferta em creche, o número de crianças matriculadas é ainda insuficiente para o alcance das metas do PNE 2014-2024. O que significa que, apesar da universalização, ainda há muitas crianças de 4 e 5 anos sem matrícula garantida. Os dados são ainda mais preocupantes e desiguais quando se trata das crianças em idade de atendimento em creche⁷.

O ano de 2009 representa um marco para o período, pois é o ano de publicação da **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI). A referida Diretriz explicita, por meio das concepções de criança, infância, propostas pedagógicas e currículo, a identidade da Educação Infantil, tendo

⁶ A meta 1 trata, especificamente, da universalização da pré-escola e ampliação da oferta de educação infantil em creches. A meta 1, juntamente com as metas 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11, compõe o primeiro grupo de metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade e que, assim, promova a garantia do acesso à universalização do ensino obrigatório e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas (4 e 8) trata, especificamente, da redução das desigualdades e da valorização da diversidade. O terceiro bloco de metas (15, 16, 17 e 18) trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas. O quarto grupo de metas (12, 13 e 14) refere-se ao ensino superior (BRASIL, 2014b).

⁷ Segundo dados recentes do Observatório do PNE: “com 90,5% das crianças de 4 e 5 anos atendidas, a meta de universalização da Pré-escola até 2016 não parece distante para o País. Mas é preciso ressaltar que os 9,5% restantes significam cerca de 500 mil crianças e que as desigualdades regionais são marcantes. Além disso, o foco não pode se restringir ao atendimento, sem um olhar especial para a qualidade do ensino. Já na etapa de 0 a 3 anos, o País patina de forma recorrente. O Plano Nacional de Educação de 2001-2010 já estabelecia o atendimento de 50% até 2005, meta solenemente descumprida e agora postergada para o final da vigência do plano atual. Ao déficit de vagas, calculado em cerca de 2,4 milhões, soma-se o desafio de levantar dados mais precisos, que permitam planejar detalhadamente a expansão do atendimento” (OBSERVATÓRIO..., 2015, p. 1).

como eixo as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2009b). Sobre o que propõe as Diretrizes para EI, Oliveira (2010, p. 2-3) explicita:

[...] em primeiro lugar, uma clara identidade da Educação Infantil, condição indispensável para o estabelecimento de normativas em relação ao currículo a outros aspectos envolvidos em uma proposta pedagógica. [...] Em segundo lugar, as Diretrizes expõem o que deve ser considerado como função sociopolítica e pedagógica nas instituições de Educação Infantil. [...] Em terceiro lugar, as Diretrizes partem de uma definição de currículo e apresentam princípios básicos e orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças.

Diante do exposto, vê-se a importância das DCNEI como documento que orienta e organiza as práticas cotidianas das instituições de EI. Segundo Oliveira (2010, p. 1), dialogar sobre e com as diretrizes proporciona uma aproximação com a prática pedagógica, ajuda cada professor a criar nas unidades de Educação Infantil “um ambiente de crescimento e aperfeiçoamento humanos que contemplem as crianças, suas famílias e a equipe de educadores”. Concordo com a proposição da autora, realmente, é necessário dialogar com as Diretrizes nas instituições de EI, entre os professores, nos fóruns de discussão, na sociedade e na pesquisa em educação. Dessa forma, conhecer os estudos sobre a temática no período que antecede e no posterior à publicação dos referidos documentos (2005-2015) ajuda a compreender como estão pautadas as práticas cotidianas, sobretudo as relacionadas à Roda de Conversa no contexto da EI.

Para conhecer mais sobre o tema, realizamos um levantamento nos portais de importantes entidades científicas como o:

- a) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – mais especificamente o Grupo de trabalho (GT) 07, Educação de crianças de zero a seis anos, na sessão Comunicações Orais;
- b) da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), na área de conhecimento Educação Infantil – G 7.7 Educação Infantil e G 7.5 Educação Básica⁸ – na sessão Comunicações Livres;
- c) do sistema *Scientific Electronic Library* (SciELO).

⁸ A partir da 66ª Reunião Anual (2014), os trabalhos (Resumos de comunicações livres) da Educação Infantil G 7.7 passam a integrar o G 7.5 Educação Básica. Nossa percepção é que essa incorporação do G 7.7 para o G 7.5 representa uma perda para uma maior divulgação e compreensão das temáticas específicas da Educação Infantil.

A opção de iniciar o levantamento nas entidades ANPEd, SBPC e SciELO se justifica por serem instituições de reconhecimento nacional e por expressarem a produção científica das universidades brasileiras de todas as regiões do país.

No processo de pesquisa no GT 07 da ANPEd, realizamos, primeiramente, uma leitura de todos os títulos dos trabalhos e palavras-chaves das pesquisas nos anos de 2005-2015. O mesmo procedimento foi estabelecido no site da SBPC. Nessa base, não encontramos nenhuma referência à temática Roda de Conversa nos títulos e palavras-chave.

No sistema SciELO, biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, localizamos o artigo “A Roda de Conversa e a Assembléia de crianças: a palavra líquida e a escola de Educação Infantil”, de Mrech e Rahme (2009). O artigo discute alguns impasses da EI contemporânea no Brasil com foco na psicanálise e na Educação Inclusiva. Já o artigo de Adilson De Angelo (2006), “A pedagogia de Paulo Freire nos *quatro cantos* da educação da infância”, analisa em que medida a Pedagogia de Paulo Freire pode contribuir como constructo teórico para a educação da infância. Ambos os artigos foram encontrados no campo busca (artigo/assunto; artigo/autor). O primeiro artigo, de Mrech e Rahme (2009), foi desconsiderado, por não atender aos objetivos desta pesquisa, e o segundo artigo, de De Angelo (2006), foi incorporado a este capítulo.

O levantamento revela que as pesquisas sobre a temática estão sendo pouco produzidas ou pouco divulgadas nas Reuniões Anuais (RA) das entidades supracitadas. Consequentemente, o debate sobre o tema torna-se pouco conhecido e as questões que ampliam as discussões sobre a potencialidade da Roda de Conversa para o desenvolvimento e aprendizado das crianças, como para o conhecimento dos professores de EI acerca das pesquisas produzidas sobre a temática, são pouco problematizadas.

A seguir, apresentamos os dados quantitativos do levantamento bibliográfico nas referidas entidades científicas.

Tabela 1 – Publicações da ANPEd e SBPC⁹ referentes ao período de 2005 a 2015 que tiveram como tema principal a Roda de Conversa

Ano de produção	ANPEd - GT07	SBPC - G 7.7/G 7.5	Total de trabalhos selecionados
2005	01/20	00/22	01/42
2006	00/17	00/14	00/31
2007	00/18	00/05	00/23
2008	00/19	00/19	00/38
2009	00/16	00/15	00/31
2010	00/17	00/40	00/57
2011	00/15	00/29	00/44
2012	00/18	00/30	00/48
2013	00/12	00/26	00/38
2014	-	00/03	00/03
2015	00/27	00/07	00/34
Total	01/179	00/ 210	01/389

Fonte: Bancos de dados da ANPEd e SBPC.

Nota: Sinal convencional utilizado:

- Dado numérico igual a zero.

Os dados da tabela mostram o quantitativo de trabalhos publicados a cada ano, assim como o tema principal, a Roda de Conversa. Na base de dados da ANPEd¹⁰, GT 07 Educação de crianças de zero a seis anos, foram encontrados 179 trabalhos no total, e 210 no G 7.7 Educação Infantil e G 7.5 Educação Básica, da SBPC. As pesquisas realizadas nas entidades científicas totalizam 389 trabalhos publicados na área da Educação Infantil e apenas 1 (um), da ANPEd, tem a Roda de Conversa como tema principal, que foi apresentado no ano de 2005. Na SBPC, não encontramos nenhum trabalho que tivesse a Roda de Conversa como tema principal.

Reiteramos a importância dos trabalhos sobre a temática serem divulgados nas RAs das entidades supracitadas, pois consideramos ser de grande relevância compreender a Roda de Conversa como um espaço-tempo de participação e expressão do pensamento da criança. Além disso, a Roda de Conversa é espaço propulsor dos princípios éticos, políticos e

⁹ Foram pesquisados os trabalhos apresentados em Comunicação Oral/Comunicação Livre.

¹⁰ As reuniões científicas da ANPEd buscam socializar pesquisas e estudos realizados na área da Educação e afins. São espaços que propiciam intercâmbios e debates sobre temas de interesse da Associação. Com base em decisão estatutária de 2012, a partir de 2014 as reuniões científicas regionais passam a ser realizadas de forma bienal e em anos intercalados com a Reunião Nacional (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2014, p. 1).

estéticos, conforme dispõem as DCNEI (BRASIL, 2009b). Tendo o ano de 2009 como uma referência para a compreensão dos estudos da Roda de Conversa, apresentamos como foi abordado o tema na reunião da ANPEd, no ano de 2005.

O estudo de Brito (2005), “As rodinhas¹¹ na creche: uma perspectiva de investigação do movimento discursivo das crianças de 4 e 5 anos”, tem a Roda de Conversa como tema principal. O objetivo do estudo foi caracterizar as ações organizadoras que se realizaram nesse momento, evidenciadas nos discursos da professora, das bolsistas que atuam na creche investigada e, também, no discurso das crianças. A referida pesquisa, apesar de ter observado o discurso das crianças de quatro e cinco, traz a professora no papel de organizadora da Roda de Conversa.

No contexto pesquisado, o objetivo da “rodinha” tem uma função pedagógica, que é caracterizada pelo planejamento de ações, atividades, combinados e regras. Foi evidenciada a condução e o papel do adulto na experiência da Roda. É a professora que “dá a vez” para as crianças falarem, conforme o que foi planejado para esse momento. É percebida uma pedagogização da Roda, que se configura, nesse modelo, como um momento para ensinar algo às crianças, principalmente combinados e regras. Essa concepção de Roda ainda é realizada nas instituições de EI, pois a conversa livre e espontânea das crianças incomoda e não é considerada como importante para o desenvolvimento.

Entretanto, em suas observações das conversas nas “rodinhas”, a pesquisadora reconhece a competência discursiva das crianças e de suas enunciações, evidenciando o grande conhecimento da linguagem que possuem. Diante dos resultados apresentados, considera que se faz necessário um forte investimento na direção de legitimar que o lugar atribuído à enunciação das crianças se torne valorizado e garantido no cotidiano dos espaços de Educação Infantil.

Desse modo, a única pesquisa publicada nos anais da ANPEd, entre os anos de 2005 e 2015, salienta que Roda de Conversa deve ser entendida como um espaço de construção e conhecimento das crianças, assemelhando-se à posição teórica que constitui meu solo teórico de discussão.

Considerando que os trabalhos publicados nos portais da ANPEd e da SBPC foram pouco expressivos para nosso aprofundamento sobre a temática, sentimos necessidade de expandir nossa pesquisa. Assim, realizamos uma revisão de literatura no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – concebida e mantida pelo

¹¹ Durante algum tempo, a Roda de Conversa foi denominada de diferentes modos: “hora da roda”, “hora da conversa”, “hora da novidade” ou, simplesmente, “rodinha”.

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), vinculada ao Ministério da Ciência e Tecnologia – e no banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A revisão de literatura realizada possibilitou ter um panorama das pesquisas realizadas sobre a temática nos programas de pós-graduação de universidades brasileiras.

Nesses portais, encontramos um número mais significativo de pesquisas sobre a Roda de Conversa no contexto da Educação Infantil, quando comparado ao localizado nos bancos de dados da ANPEd e SBPC. Os critérios utilizados para a busca nas entidades científicas foram: apresentar no título ou nas palavras-chave o descritor Roda de Conversa, entre os anos de 2005 e 2015.

Na BDTD, no campo destinado à pesquisa, utilizamos a opção “Título”, empregando como filtro “ano de publicação” (de 2005 até 2015). Os descritores utilizados nessa pesquisa foram: “Roda de conversa” e, para melhor refinamento, “Roda de Conversa - Educação Infantil”. Nesse portal, foram encontradas as pesquisas de Ryckebusch (2011), Alessi (2011a), Oliveira (2015) e Silva (2015).

A pesquisa no banco da Capes foi relativamente simples, somente precisando escrever, no campo “busca”, o descritor “Roda de Conversa”. Parte das pesquisas já havia sido encontrada no portal da BDTD, com exceção das pesquisas de Salomão (2008) e Bombassaro (2010), totalizando 5 (cinco) dissertações e 1 (uma) tese.

Faz-se importante salientar que no banco da BDTD, quando colocado no campo “busca” somente o descritor “Roda de Conversa”, foram encontradas outras pesquisas sobre a temática nas áreas da: Educação Física, Educação Quilombola, Psicologia e na Educação Básica, mas, especificamente, no Ensino Fundamental, totalizando 5 (cinco) pesquisas, conforme ilustra a Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 – Quantitativo de pesquisas sobre Roda de Conversa no contexto da Educação Infantil e em outras áreas do conhecimento e etapas da educação no período de 2005 a 2010 localizadas no banco de dados da BDTD e da Capes

Ano de produção	BDTD/ Capes	Pesquisas sobre Roda de Conversa no Contexto da Educação Infantil	Pesquisas sobre Roda de Conversa em outros contextos
2005	-	-	-
2006	-	-	-
2007	-	-	-
2008	01	01	-
2009	-	-	-
2010	01	01	-
2011	04	02	02
2012	01	-	01
2013	01	-	01
2014	-	-	-
2015	03	02	01
Total	11	06	05

Fonte: Bancos de dados da BDTD e Capes.

Nota: Sinal convencional utilizado:

- Dado numérico igual a zero.

A leitura dos resumos das pesquisas nos referidos portais indica ser a temática da Roda de Conversa realizada em outros contextos educativos, uma prática que reúne crianças, jovens e adultos de todas as idades, na qual a finalidade primeira é o diálogo, constituindo-se em um momento de compartilhamento de saberes, histórias e vivências.

Já no contexto da Educação Infantil, a Roda de Conversa tem como objetivo reunir as crianças e o professor para um encontro, que pode ser “pedagogizado” e “rotineiro”, ou realizado em toda a sua inteireza, possibilitando o protagonismo e a expressão da criança. Para sabermos mais como tem se constituído essa prática cotidiana, apresentamos o que dizem as pesquisas sobre o tema.

A pesquisa de Salomão (2008), intitulada “‘A gente tem que falar para crescer’: possibilidades e desafios do trabalho pedagógico mediante escuta de narrativas infantis”, faz referência à Roda de Conversa nas palavras-chave do resumo da dissertação e teve como objetivo analisar os registros produzidos a partir da escuta das vozes infantis e refletir sobre como essas vozes, “confiáveis” e protagonistas, participam da (re)direção das práticas pedagógicas.

“*A gente tem que falar para crescer!*” É o enunciado de uma criança de cinco anos que, segundo a pesquisadora, “[...] batalhava a sua vez de falar na roda de conversa [...]” (SALOMÃO, 2008, p. 15), demonstrando a força do ato da fala, que se constitui em meio a outras falas de um grupo. Através da pesquisa ação, a professora-pesquisadora (como se intitula), refletiu sobre a sua prática pedagógica, sensibilizando-se para a riqueza das vozes infantis. Dessa forma, a Roda de Conversa, nessa investigação, foi caracterizada como uma atividade diária, que se constitui como um espaço aberto para as crianças. Um espaço para que a professora possa ouvir e observar as crianças. A pesquisa revelou impactos gerados no desenvolvimento das práticas pedagógicas para os registros das falas dos pequenos, contribuiu para a formação docente e (re)direção das práticas pedagógicas, buscando superar a perspectiva formal e rotineira na realização da Roda.

O estudo de Bombassaro (2010), “a roda na escola infantil: aprendendo a roda aprendendo a conversar”, compreende a Roda como uma linguagem com estrutura e regras próprias de funcionamento, Bombassaro (2010) parte do princípio de que essas regras precisam ser aprendidas e ensinadas. Nessa perspectiva, o estudo teve como objetivo investigar e apresentar os elementos indicadores da estrutura e das regras de funcionamento da Roda de Conversa. Segundo a pesquisadora, o estudo não tem a intenção de organizar um manual prescritivo de como fazer bem e melhor a Roda, mas de significá-la em algumas outras possibilidades, além daquelas que estamos acostumados a ver em funcionamento, ou seja, uma Roda de Conversa rotineira.

A pesquisadora salienta que precisamos aprender com os pequenos, valorizando seus pontos de vista e respeitando suas opiniões, aprendendo com elas sobre como fazer pesquisa com crianças. Ela ressalta que as práticas e propostas pedagógicas das instituições não silenciem as crianças e nem depreciem sua grande capacidade de interlocução com os adultos. Para isso, a Roda precisa ser um encontro, possibilidade para que as crianças possam ser protagonistas.

“Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin” é o título da Dissertação de Alessi¹² (2011a). A investigação teve como principal objetivo analisar as vozes infantis presentes nas Rodas de Conversa. Esse estudo de Alessi (2011a) possibilitou a visualização de alguns aspectos importantes nas relações travadas nesse momento, tais como a escolha do tema/disparador abordado na Roda, sempre escolhido pelo adulto; a dualidade existente na relação adulto-criança; a resistência infantil, com a retomada

¹² A pesquisadora publicou sua pesquisa em livro, Alessi (2014a), e em artigos, Alessi (2014b, 2011b).

constante dos assuntos pelas crianças, e as ressonâncias dialógicas provocadas pelos enunciados dos outros. Alessi (2011a) enfatiza que o exercício da contrapalavra, divergindo e contestando as/das opiniões alheias, a palavra autoritária do professor, é um achado revelador que mostra que os adultos estão preocupados apenas com o normativismo.

A pesquisadora instiga os professores e profissionais de EI a repensarem suas concepções de infância e criança e a perceberem a Roda de Conversa como espaço dialógico e de interações entre crianças e adultos.

Os enunciados infantis desta pesquisa foram reveladores de que as crianças sabem muito e sobre muitas coisas. Saberes diferentes dos do adulto, que possuem seu valor, o seu sentido e a sua importância. A pesquisadora nos diz que precisamos ter sensibilidade e escuta atenta para as enunciações das crianças, afirmando que é preciso uma reeducação do olhar, para se perceberem os problemas que prejudicam a promoção do diálogo na Roda.

A única tese encontrada na revisão de literatura é intitulada “A ‘Roda de Conversa’ na Educação Infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção do conhecimento”, de Ryckebusch (2011), que teve como objetivo compreender criticamente a organização discursiva dos alunos e da professora-pesquisadora na atividade de Roda de Conversa. A autora investigou a apropriação das crianças e seus modos de agir, colaborar e interagir no contexto da Roda de Conversa e suas implicações no processo de produção compartilhada do conhecimento.

O estudo corrobora para uma compreensão de Roda de Conversa, enquanto local privilegiado do diálogo na construção compartilhada de novos significados, de construção mútua de crianças e professora. Os sujeitos e a professora vivenciaram contextos colaborativos e democráticos, nos quais as diferentes vozes foram ouvidas e consideradas, apostando no protagonismo das crianças. O contexto colaborativo ampliou as possibilidades de desenvolvimento das crianças, por meio das ações solidárias e interações promovendo transformações nos modos de agir dos alunos e da professora-pesquisadora, nos quais todos foram se constituindo mutuamente como sujeitos dialógicos.

O estudo de Oliveira (2015), que tem como título “No descomeço era o verbo: um convite a Manoel de Barros para a Roda de Conversa na Educação Infantil”, teve como principal objetivo colaborar com a construção de (re)significações da Roda de Conversa no campo da EI, tendo como inspiração a obra poética de Manoel de Barros. A escolha pela poesia *barrosiana*¹³ na pesquisa teve o intuito de aproximar a pesquisadora da perspectiva

¹³ Oliveira (2015) adota o termo *barrosiano* para referir-se à obra do Poeta Manoel de Barros (1916-2014).

criadora da infância, com sua expressividade e com a capacidade de dizer o mundo (OLIVEIRA, 2015, p. 3), sendo a arte um contributo sensível para a educação. Desse modo, as crianças mantiveram ricos diálogos com a pesquisa através da poesia.

A pesquisadora observou que a concepção de infância presente nas práticas pedagógicas investigadas permanece a de uma criança que precisa ser controlada e silenciada, fato evidenciado nas “brincadeiras” disfarçadas para se ter o controle do silêncio e expressas em músicas, com as quais se pede para que as crianças “tranquem a boquinha” ou, do controle da postura corporal, quando se pede às crianças que sentem com “perninha de índio”.

O estudo contribui para que a Roda seja reconhecida como lugar de encontro potente entre crianças e adultos, não havendo lugar para o adultocentrismo e relações assimétricas. A palavra leva todos ao exercício democrático, de encontro, de pensar e poder ser mais. Considera que é preciso que se abram espaços de discussão nas instituições, a fim de se pensar sobre as concepções que sustentam as práticas, no sentido de se refletir sobre o que se entende por conversa, experiência e por uma escola que seja um lugar da infância.

A dissertação “A participação das crianças na Roda de Conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na Educação Infantil”, produzida por Silva (2015), teve como objetivo compreender os modos de participação das crianças acerca dos significados e sentidos construídos e os elementos que possibilitam ou limitam a participação na Roda de Conversa. Embora o estudo procurasse abordar a participação das crianças na Roda de Conversa, a análise dos dados apontou para o protagonismo dos adultos. Dessa forma, os sentidos atribuídos à Roda de Conversa, segundo a pesquisadora, demonstram o caráter disciplinador/regulador da ação; regulador do corpo; regulador das palavras e da ação.

Na análise de Silva (2015), a Roda de Conversa é realizada de forma adultocêntrica, na qual as vozes das crianças são silenciadas, sendo as múltiplas linguagens e o pensamento impedidos de aflorar. Nesta pesquisa, a Roda de Conversa se constituiu como uma atividade altamente instrumentalizada e organizada a partir das concepções dos adultos, no que se refere à rotina e à convivência coletiva. A pesquisadora ressalta que as propostas pedagógicas das instituições de EI não silenciem os pequenos e que valorizem as capacidades de interlocução das crianças com os adultos, para que a Roda de Conversa seja um momento de participação e relação afetiva entre professores e crianças.

Os resultados da revisão de literatura nas principais entidades científicas do país, tendo como referência o ano de 2009 e a publicação das DCNEI, revelam uma maior produção de investigações sobre a temática após o ano de 2009, tais como as pesquisas de Bombassaro (2010), Ryckebusch (2011), Alessi (2011a), Oliveira (2015) e Silva (2015).

Os estudos apresentam as concepções e práticas pedagógicas que são realizadas na Roda de Conversa em diferentes instituições de EI de cinco capitais brasileiras e de um importante município paulistano. Uma significativa representação de como tem sido pensada e realizada essa prática cotidiana com as crianças.

Algumas pesquisas se referem à Roda de Conversa como “rodinha”, tendo a professora o papel de organizadora. É ela quem permite a vez de falar e finalizar a conversa. A Roda aparece com uma função pedagógica, caracterizada pelo planejamento de ações, atividades, combinados e regras. Nessas Rodas, as crianças ainda buscam oportunidades para ter sua vez de falar. As Rodas realizadas dessa maneira são reveladoras de práticas pedagógicas adultocêntricas, que não entendem a criança como um ser que se faz no presente, ator social no sentido pleno. As referidas pesquisas também denunciaram a normatização das vozes e dos corpos, considerando a Roda de Conversa como rotineira, realizada como um momento para fazer combinados e discutir regras, conduzida, na maioria das vezes, pelos adultos.

As investigações revelaram, ainda, que, mesmo que as crianças não fossem os sujeitos das pesquisas, sua participação se fez ativa e resistente ao controle do adulto, insistindo em seus dizeres, em seus saberes e em ter seu espaço de participação, evidenciado na riqueza das narrativas e enunciados infantis. Os trabalhos contribuem, desse modo, para a desconstrução das práticas adultocêntricas na Roda, evidenciando este importante espaço-tempo, como sugere Oliveira (2015), um “lugar da infância” de escuta, acolhimento, diálogos, encontro e de experiência.

As reflexões realizadas neste capítulo são mais do que escritos, são palavras e pensamentos repletos de afetividade e de compromisso com a EI, com as crianças. As crianças participantes das pesquisas supracitadas, sujeitos competentes e persistentes, evidenciaram e reivindicaram, por meio das suas falas e diferentes linguagens, ter seu espaço de participação, revelado na riqueza das narrativas e enunciados infantis.

O diferencial deste nosso estudo reside no fato de ter as crianças de quatro e cinco anos como sujeitos principais desta investigação. Temos como objetivo analisar os sentidos que elas atribuem à Roda de Conversa. Buscamos, por meio das suas vozes e expressões, das suas múltiplas linguagens, compreender os significados dos sentidos que as crianças vivenciam através de sua participação, ou não participação, na Roda de Conversa. Para isso, utilizamos instrumentos metodológicos específicos para captar o ponto de vista infantil, tais como histórias, desenhos e brincadeira, elementos importantes das culturas infantis.

Consideramos que os novos conhecimentos adquiridos e confrontados através da revisão de Literatura, juntamente com o referencial teórico adotado, contribuíram para ampliar nossas reflexões acerca do tema e, no que diz respeito às potencialidades da Roda de Conversa como espaço dialógico, democrático e participativo (FREIRE, 1987, 1996; FREIRE, 1983, 1986) e de expressão do pensamento e construção da linguagem, da importância das interações e do outro para a constituição da pessoa nesse contexto, é o que certifica o legado sóciointeracionista (VYGOTSKY, 1998, 2005; WALLON, 2007, 2008).

Desse modo, dissertar sobre esse tema e buscar elucidar os objetivos desta investigação foi, para mim, de grande significado, um desafio prazeroso, no qual buscamos contribuir para o reconhecimento do protagonismo das crianças e para o reconhecimento das potencialidades da Roda de Conversa, uma prática cotidiana realizada nas instituições de EI.

No próximo capítulo, abordamos a contribuição das teorias sociointeracionistas para compreendermos o processo de construção do pensamento e da linguagem da criança como um percurso histórico-social realizado através da mediação simbólica, da relação eu-outro e na cultura.

3 A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM NA CRIANÇA

“Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem descarregando uma chuva de palavras”. (VYGOTSKY, 2005, p. 186).

Fotografia 2 – Ana imita o som do passarinho e Carlos completa: “*Ele bate as asas também!*”



Fonte: arquivo de pesquisa.

3.1 A contribuição teórica de Lev Semenovitch Vygotsky

Lev S. Vygotsky (1896-1934) foi professor e pesquisador nas áreas da psicologia, pedagogia, filosofia, literatura, artes e nos estudos das deficiências física e mental. Viveu em um período histórico efervescente, no contexto pós-revolução na Rússia, em meio a um contexto político e cultural que o influenciaram na realização de uma genial produção intelectual que mudaria os rumos da psicologia e da educação.

Seus estudos nesse campo tinham como pressuposto investigar as origens sociais dos processos psíquicos superiores, contrariando as visões naturalistas, mecanicistas e associacionistas da época. Ele propôs uma nova psicologia, tendo como objetivo reunir, segundo Oliveira (1997, p. 14), “num mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo sócio-histórico”.

Portanto, o homem, para Vygotsky, não é aquele que age naturalmente de forma reflexa, nem por estímulos mecânicos exteriores, mas um homem complexo, com capacidades

psicológicas superiores, derivadas das relações deste com a cultura e sua história individual e social. O interesse central do seu estudo é a origem dos processos psicológicos tipicamente humanos.

Em seu programa de pesquisa, Vygotsky elaborou hipóteses de como as características tipicamente humanas se desenvolvem ao longo da história humana e no desenvolvimento do indivíduo, baseado nos princípios do materialismo dialético, no qual “[...] o ser humano não é só produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação deste contexto” (REGO, 1995, p. 49).

As escolhas teóricas de Vygotsky têm como centro o papel ativo do homem enquanto sujeito social, que interage com os elementos de cultura, numa perspectiva dialética e integral, constituídos na relação entre corpo e mente, pelos processos biológico e social e fazendo parte ativamente de um processo histórico e cultural.

No período entre 1920 e 1930, Vygotsky pensou sobre questões da educação e de seu papel no desenvolvimento humano. Nessa fase do seu estudo, dedicou-se ao estudo da aprendizagem e desenvolvimento infantil de uma forma mais abrangente, a chamada “pedologia” que, segundo Oliveira (1997, p. 20), “[...] é a ciência da criança, que integra os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos. [...] a ciência básica do desenvolvimento humano, uma síntese de diferentes disciplinas que estudam a criança.” Essa perspectiva alicerça o presente estudo, no qual concebe o conhecimento como fruto das relações do homem em sua cultura, centrado nas relações sociais e individuais da criança, tendo a aprendizagem como propulsora do desenvolvimento.

A psicologia genética de Vygotsky não pretende, como explica Rego (1995, p. 25), ser uma teoria do desenvolvimento infantil, mas tem como fundamento compreender os processos psicológicos tipicamente humanos. A chave para essa compreensão está no estudo da criança, pois, de acordo com a referida autora, a criança está no “centro da pré-história do desenvolvimento cultural”, sendo os processos que culminam na construção do pensamento e da fala propulsores de grande salto no desenvolvimento intelectual das crianças.

Justamente por isso, a questão do desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento ocupam um lugar central na teoria vygotskyana. A linguagem é entendida como um sistema simbólico característico dos grupos humanos, fundamental para a organização das funções psicológicas superiores.

Além da função psicológica, a linguagem, de acordo com essa teoria, é entendida como uma representação da realidade, pois permite a comunicação entre os indivíduos, o

estabelecimento de vínculos, aprendizagens e significados compartilhados. Nas palavras de Vygotsky (2005, p. 63),

O crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais de pensamento, isto é, da linguagem. [...] O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. [...] O problema do pensamento e da linguagem, estende-se portanto, para além dos limites da ciência natural e torna-se o problema central da psicologia humana histórica [...].

A linguagem é um fenômeno social e cultural, da qual se apropriam os seres humanos por meio das interações, dos signos e significados que a cultura produz, é mediadora, capaz de produzir mudanças significativas no sujeito, um marco para o desenvolvimento da criança.

O desenvolvimento da linguagem oral da criança através do dispositivo da Roda de Conversa e das interações nos diversos momentos das rotinas possibilita às crianças e aos adultos se constituírem na coletividade, nas trocas dialógicas, palco para uma pedagogia participativa, em que todos, como diria João Formosinho “aprendem em companhia” (informação verbal)¹⁴.

Esse importante aporte teórico será fundamental para a compreensão do processo de construção do pensamento e da fala na criança e dos processos que implicam essa construção, tais como: a mediação simbólica e, com ela, o uso de instrumentos e signos, as funções psicológicas superiores, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a formação de conceitos. Aspectos relevantes dessa teoria que serão discutidos mais adiante.

É importante que esses aspectos sejam compreendidos pelos professores da EI, para que se tenha maior clareza dos processos e da importância do pensamento e da fala no desenvolvimento da criança. Vejamos como ocorre o processo de mediação simbólica, um modo de funcionamento psicológico tipicamente humano.

¹⁴ Informação fornecida por João Formosinho na Palestra “Métodos participativos de avaliação”, proferida no Encontro Científico “Avaliação para transformação em Educação Infantil: a perspectiva das pedagogias participativas”, realizado no período de 24 a 26 de abril de 2017, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

3.2 A mediação simbólica e as funções psicológicas superiores

É importante que se entenda o conceito de mediação para a compreensão do processo das funções psicológicas superiores, construído na relação com o outro e na cultura. Vygotsky parte do pressuposto de que toda relação humana é uma atividade mediada, ou seja, “[...] a relação do homem com o mundo e com os outros homens não é uma relação direta, pois é mediada por meios, que se constituem em ‘ferramentas auxiliares’ da atividade humana” (REGO, 1995, p. 42, grifo da autora).

O processo de apropriação dos elementos da cultura, através da mediação simbólica, tem como “ferramenta auxiliar” o uso de instrumentos e dos signos. O estudo do uso de instrumento pela espécie humana revela a gênese dos processos de criação e atuação do homem sobre a natureza. Segundo Vygotsky (1998, p. 72-73, grifo do autor), “a função do instrumento é servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente* [...]. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza”.

Em suas pesquisas com chimpanzés, o autor constatou que estes utilizam os instrumentos nos campos das ações práticas, imediatas e ligadas à satisfação de suas necessidades biológicas, como alimentar-se. Verificou, também, que o que diferencia o uso de instrumentos por chimpanzés e por seres humanos é, especificamente, a capacidade criadora e transformadora de planejamento do homem, num processo histórico e cultural. A atividade do homem é consciente e “[...] responsável, pela maioria dos conhecimentos, habilidades e procedimentos comportamentais: a assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmitida no processo de aprendizagem.” (REGO, 1995, p. 48).

O uso de instrumento amplia as possibilidades de transformação e intervenção na natureza, em que tem função específica para a qual foi criado. Dessa forma, o machado serve para cortar; a vara, para pescar; a jarra permite o armazenamento de água.

O ser humano, no início do seu desenvolvimento, também utiliza os instrumentos de forma semelhante aos chimpanzés, mas com diferenças que marcam a potencialidade do homem em aperfeiçoar, planejar, conservar, aprender e ensinar o funcionamento desses instrumentos para seus semelhantes. Nisso reside a capacidade criadora, presente unicamente nos seres humanos.

Os signos, denominados instrumentos psicológicos, como elaborou Vygotsky (1998), não modificam em nada o objeto da operação psicológica; constituem um meio da

atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo. O signo é orientado internamente, ou seja, “têm a função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas, portanto, internas ao indivíduo”, como exemplifica Rego (1995, p. 52).

Os signos ampliam significativamente as capacidades de atenção, memória e de planejamento, levando o homem a uma nova forma de comportamento, a de que não mais depende de meios externos, mas aquela que opera no campo psicológico e passa a ser internalizada. Os signos representam um salto qualitativo ao longo do processo de desenvolvimento, justamente porque:

[...] o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem objetos do mundo real. Os signos internalizados são como marcas exteriores, elementos que representam objetos, eventos, situações. Assim como um nó num lenço pode representar um compromisso que não quero esquecer [...] (OLIVEIRA, 1997, p. 35).

Uma das teses principais de Vygotsky (1998) é entender a transição das ações realizadas no contexto social para as ações internalizadas, ou seja, aquelas que ocorrem no interior do indivíduo, no qual a atividade psíquica passa a ser mediada por processos internos, como a memorização, a atenção e o planejamento. Esse processo de reconstrução interna de uma operação externa é denominado por Vygotsky de internalização.

O gesto de apontar é um exemplo utilizado pelo teórico que ilustra o processo de internalização dos significados culturais. Inicialmente, o gesto é

[...] nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance; suas mãos esticadas em direção aquele objeto permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento este que faz parecer que a criança está apontando um objeto [...] (VYGOTSKY, 1998, p. 74).

A nosso ver, a referida cena de tentativa de pegar o objeto faz que a mãe, ou um adulto mais próximo da criança, aja entregando o objeto à criança. O adulto realiza uma interpretação da ação da criança, ou seja, interpreta o ato de pegar o objeto como se a criança estivesse apontando, dando um significado para o ato. Nesse momento do desenvolvimento, o gesto precede a palavra e é carregado de intenções e significados.

A criança, por sua vez, ao longo de suas experiências com adultos, crianças mais velhas e nas relações com sua cultura, vai incorporando os significados atribuídos pelo outro a seus gestos, ações ou movimentos.

Vygotsky (1998) ressalta que essa relação ocasiona mudanças fundamentais no desenvolvimento do sujeito, que antes tinha o olhar orientado para as características físicas do objeto e, agora, dirige seu olhar para o outro, num movimento em que se estabelecem relações no campo social e cultural. Dessa forma, “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VYGOTSKY, 1998, p. 40).

Isso significa dizer que os elementos mediadores (objetos, signos, linguagem) permitem a interpretação de situações, a comunicação entre os indivíduos e o estabelecimento de interações e aprendizado.

As crianças, inseridas num contexto cultural, participam e incorporam ativamente as práticas sociais construídas historicamente. No entanto, como sujeitos históricos e sociais, mobilizam os adultos e também colaboram para a sua transformação, como acredita Prestes (2013, p. 302): “um verdadeiro encontro de pessoas”.

O papel do professor é mediar o encontro, a coletividade; mobilizar, escutar e, também, dizer. As crianças protagonistas de suas histórias, dos seus pensares, têm muito a dizer; e precisam ser ouvidas. Segundo o postulado sócio-histórico, essa relação é tão constituinte do sujeito que “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKY, 1998, p. 115).

Essa relação revela o quanto a interação com o outro e com a cultura estão presentes no desenvolvimento, o que levou Vygotsky a sustentar sua tese de que as formas de contato da criança com a realidade são socialmente mediadas.

O processo de internalização, de acordo com esse teórico, possibilita uma série de transformações no sujeito.

Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...] Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre as pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998, p. 75).

Portanto, o processo de internalização é um processo que não ocorre de forma isolada, mas é, sobretudo, uma atividade mediada pelos signos, pela linguagem, pelas

interações e experiências socioculturais da criança, em que o outro tem papel de grande importância. Através da mediação, o ser humano vai, processualmente, apropriando-se e influenciando os modos de comportamento culturais e sociais no contexto em que está inserido.

Relacionando esse importante aporte ao fenômeno investigado, percebe-se que, ao internalizar as experiências e os conhecimentos fornecidos pela cultura, o homem se constitui como sujeito histórico.

A Roda de Conversa, foco deste estudo, no contexto da EI, assim como nas diversas interações e experiências nas quais as crianças utilizam a linguagem – e por que não dizer das múltiplas linguagens –, possibilita à criança, como salienta Rego (1995, p. 62), organizar seus processos mentais, “[...] se apoiando em recursos internalizados como as imagens, representações, conceitos etc.”

Vejam como se processa a inter-relação entre pensamento e linguagem e a sua importância para o desenvolvimento das crianças como sujeitos interacionais.

3.3 O surgimento e a importância da linguagem

A importância do caráter sócio-histórico do pensamento e da linguagem tem um papel de destaque na obra de Vygotsky. Em suas palavras, “[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (VYGOSTKY, 2005, p. 62).

As crianças, no processo de desenvolvimento do seu pensamento, buscam as palavras para dizer, perguntar, descobrir e para conhecer e compreender os significados de sua cultura através da linguagem.

Assim como o instrumento e os signos, a linguagem é um elemento mediador por excelência, pois é

[...] entendida como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas (REGO, 1995, p. 53).

A linguagem, para Vygotsky, é entendida como uma construção histórico-social. Juntamente com seus colaboradores, ele estudou os processos de organização do pensamento e da fala no desenvolvimento da espécie humana e no desenvolvimento do indivíduo.

Na filogenia¹⁵ do pensamento e da fala, “pode-se distinguir claramente uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual do desenvolvimento da fala” (VYGOTSKY, 2005, p. 51). Na criança, as raízes pré-intelectuais da fala e do desenvolvimento do pensamento seguem percursos diferentes e independentes.

A fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento é caracterizada por uma inteligência prática, na qual a criança demonstra a capacidade de resolver problemas práticos, com o auxílio de instrumentos intermediários, como os objetos e através de suas condutas motoras, como subir numa cadeira para alcançar um brinquedo que está no alto da estante. Oliveira (1997) salienta que essa capacidade permite à criança pré-verbal agir sobre o ambiente sem a mediação da linguagem.

No desenvolvimento da fala, Vygotsky (2005, p. 52) considera que choro, balbucio, riso, expressões faciais e as primeiras palavras “são claramente estágios do desenvolvimento da fala que não têm nenhuma relação com a evolução do pensamento”. Essas manifestações são, predominantemente, emocionais, no entanto, apresentam uma clara função social, pois bebês e crianças bem pequenas manifestam, através de suas expressões e nas diversas situações sociais, formas de interagir e mobilizar o outro, a julgar pelo choro que tem diferentes entonações.

Cabe, contudo, ao adulto observar e entender essas manifestações. Vygotsky (2005) enfatiza que essas manifestações de contato social, repletas de significados emocionais, são características do primeiro ano de vida da criança; e recebe dele a denominação de fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem.

Entretanto, a descoberta mais importante da relação pensamento e linguagem ocorre no desenvolvimento ontogenético¹⁶, quando as raízes genéticas do pensamento e da fala, em certo momento, aproximam-se: “[...] mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, encontram-se e unem-se para iniciar uma nova forma de comportamento” (VYGOTSKY, 2005, p. 53).

Vygotsky (2005, p. 58) explica que as trajetórias do pensamento e da fala se entrecruzam “nas partes que coincidem, o pensamento e a fala se unem para produzir o que se chama de pensamento verbal”, não se caracterizando por uma descoberta súbita, mas um resultado de um longo processo funcional de mudanças, que se inicia por volta de dois anos e segue durante o desenvolvimento do indivíduo.

¹⁵ Denomina-se filogênese o processo de desenvolvimento da espécie humana.

¹⁶ Entende-se por ontogênese o processo de desenvolvimento individual do homem.

Vygotsky (2005, p. 53) descreve a importância dessa apropriação dizendo que o propósito da fala é para a criança “a maior descoberta de sua vida”. Esse advento, segundo ele, inaugura uma nova forma de comportamento superior, na qual “a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados”. Nesse momento, capacidades específicas do desenvolvimento afloram, como “[...] a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras, suas perguntas sobre cada coisa nova (‘o que é isto?’); e a conseqüente [sic] ampliação do vocabulário, que ocorre de forma rápida e aos saltos” (VYGOTSKY, 2005, p. 53, grifo do autor).

Um processo de muitos avanços e possibilidades, em que pensamento e fala se tornam predominantes, agindo nos campos simbólico e sociocultural, nos quais as crianças têm muito a dizer, a perguntar, imaginar e descobrir.

Rego (1995) contribui significativamente para essa discussão elencando as principais mudanças que o surgimento da linguagem imprime nos processos psíquicos do homem. Assim:

- a) a *linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes*, ou seja, surge a capacidade simbólica de representação, pois a criança realiza a ação internamente. Dessa forma, um cabo de vassoura pode representar um cavalo;
- b) a *linguagem possibilita abstração e pensamento generalizante*. Desse modo, as formas de pensamento, antes relacionadas às características físicas dos objetos, passam a ser regidas pelo interesse da criança pelos significados e conceitos;
- c) finalmente, a *função de comunicação entre os homens, garantindo a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história*. Vista como um constructo histórico-social, a linguagem garante a inserção da criança em seu grupo cultural e amplia suas experiências sociais através dos significados. A palavra, de acordo com Rego (1995) terá papel fundamental na inserção do homem na cultura, atuando na compreensão dos significados e na representação da realidade.

O significado das palavras ocupa um lugar de destaque na relação entre pensamento e linguagem. Para Vygotsky (2005, p. 5), “[...] é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre pensamento e a fala”.

Dessa forma, o teórico afirma que a unidade do pensamento verbal encontra-se no significado das palavras, no qual uma nova forma de mediação simbólica se processa. Os significados das palavras irão propiciar a aproximação da criança com os elementos convencionados culturalmente. Prossegue Vygotsky (2005, p. 150, grifo do autor),

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. [...] o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos do pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento.

Oliveira (1997, p. 48) esclarece que “o significado é um componente essencial da palavra, já é, em si, um ato de pensamento”, traz consigo uma generalização ou um conceito. Assim, a criança “descobre” que “cada coisa tem seu nome” e começa a perguntar como se chama cada objeto. Dessa forma, mesa, carro, cadeira, sapato, etc. têm significados próprios e possibilitam a comunicação, o pensamento generalizante e o intercâmbio social da criança com o mundo.

Isso significa dizer que, à medida que as crianças interagem com outras crianças, com adultos e com a cultura, aprendem a contextualizar as palavras, a pensar de forma generalizante e ampliam seus referenciais quanto aos significados. Desse modo, forma um animal de quatro patas, que não é somente um cavalo, mas é também um cachorro, um gato, uma vaca.

Oliveira (1997, p. 49) salienta que, no processo de apropriação da palavra, de interações e experiências culturais e sociais, “a criança vai ajustando seus significados de modo a aproximá-los cada vez mais dos conceitos predominantes no grupo cultural e lingüístico [*sic*] de que faz parte”.

Por isso é fundamental que na EI as crianças tenham inúmeras possibilidades de expressão da linguagem oral e do pensamento, nas interações da criança-criança, criança-adulto e em situações de participação coletiva como na Roda de Conversa. O pensamento se materializa em palavras, significados, curiosidades, descobertas e nas múltiplas linguagens.

O advento da linguagem promove mudanças basilares nas formas de comunicação, organização, de pensar e de se relacionar das crianças. Contudo, como se relacionam pensamento, fala, palavras e seus significados no processo de aquisição da linguagem como um instrumento do pensamento?

O processo de utilização da linguagem, como instrumento do pensamento, pressupõe um processo de internalização da linguagem, que é o modo pelo qual a criança interioriza os elementos sociais e padrões de comportamento de seu grupo cultural.

Em seus escritos, Vygotsky (2005) salienta que esses elementos são internalizados de forma gradual por meio de uma série de mudanças nas funções psíquicas. A fala passa por uma trajetória que evolui de uma fala exterior para uma fala egocêntrica e desta para uma fala interior. É importante compreender como se dá o processo de internalização da fala, conforme Vygotsky (2005).

A fala exterior ou comunicativa, segundo Vygotsky (2005, p. 164), “consiste na tradução do pensamento em palavras, na sua materialização e objetificação”. Rego (1995) elucida que é uma fala comunicativa, global, não apresentando um planejamento em sequência. Daí a necessidade da criança apelar ao adulto para solucionar um problema. Ainda segundo a autora, a fala exterior “é fruto das atividades intersíquicas que ocorrem no plano social” (REGO, 1995, p. 65).

Já a fala egocêntrica é um estágio transitório entre a fala exterior e a fala interior. De acordo com Vygotsky (2005, p. 166), “[...] a fala egocêntrica é um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, isto é, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada. [...] A fala para si mesmo origina-se da diferenciação da fala para os outros”.

Esse momento de diferenciação tem características específicas, nas quais a fala começa a ter uma função pessoal, ligada às necessidades do pensamento da criança.

De acordo com Oliveira (1997), a criança que passa a utilizar a fala egocêntrica fala para si mesma, independente da presença de um interlocutor, como se estivesse estabelecendo um diálogo consigo mesma.

A fala egocêntrica serve ainda como apoio ao planejamento das ações da criança e na resolução de problemas. Sobre a função planejadora da fala, esta possibilita à criança ir além das experiências imediatas.

Rego (1995, p. 66) ressalta que a fala acompanha a ação e se dirige ao próprio sujeito da ação. Percebe-se essa função planejadora da fala nas crianças quando elas decidem ou planejam o que irão desenhar, por exemplo; ou quando a criança vê uma caixa de brinquedo em cima de uma estante e logo deseja alcançá-la; age e diz em voz alta: “*vou pegar aquela cadeira, subir e pegar aquela caixa!*”. Vê-se, portanto, que a fala egocêntrica [...] “é a fala em sua trajetória para a interiorização; intimamente ligada à organização do

comportamento da criança” (VYGOTSKY, 2005, p. 56). Sendo, portanto, necessária ao desenvolvimento do pensamento.

Quanto à importância da fala egocêntrica para a interiorização do pensamento na criança, o teórico enfatiza que “[...] a fala egocêntrica não se limita a acompanhar a atividade da criança; está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente; ajuda a superar dificuldades; é uma fala para si mesmo, íntima e convenientemente relacionada com o pensamento da criança” (VYGOTSKY, 2005, p. 166).

Vygotsky (2005) salienta que o papel da atividade da criança em situações de interações sociais colabora para a evolução de seus processos mentais. Por isso é tão importante as situações de diálogos, conversas, trocas comunicativas e as situações nas quais bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas¹⁷ possam se expressar em suas múltiplas linguagens¹⁸ e por meio da linguagem oral, tendo no adulto um parceiro de diálogo.

O curso de evolução do pensamento e da fala transforma-se gradualmente em fala interior, o que representa um salto qualitativo no desenvolvimento do pensamento da criança e, como explicita Oliveira (1997), quando a criança é capaz de utilizar a linguagem como instrumento do pensamento. Vygotsky (2005, p. 184) esclarece:

A fala interior não é o aspecto interior da fala exterior – é uma função em si própria. [...] pensamento ligado por palavras. Mas enquanto na fala exterior o pensamento é expresso por palavras, na fala interior as palavras morrem à medida que geram pensamento. A fala interior é, em grande parte, um pensamento que expressa significados puros. É algo dinâmico, instável e inconstante, que flutua entre a palavra e o pensamento, os dois componentes mais ou menos estáveis, mais ou menos solidamente delineados do pensamento verbal.

A fala interior inaugura na criança novas formas de comportamento psicológico, tais como a generalização e a abstração. Segundo Oliveira (1997), o pensamento generalizante torna a linguagem um instrumento do pensamento. A partir dessa capacidade tipicamente humana, a criança é capaz de agrupar objetos, eventos, situações, numa mesma categoria conceitual, compondo uma nova forma de organizar o mundo.

O discurso interior, de acordo com a referida autora, tem a função de auxiliar a criança na resolução de seus problemas. Por isso, a linguagem passa a ser dirigida ao próprio sujeito e não a um interlocutor externo.

¹⁷ O documento Práticas Cotidianas na Educação Infantil (BRASIL, 2009a) utiliza uma nomenclatura diferenciada para destacar as especificidades requeridas pela faixa etária dos 0 a 3 anos. Assim, compreende-se bebês como crianças de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas, como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; crianças pequenas, como crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses.

¹⁸ Quando enfatizamos as diferentes linguagens, reportamo-nos às diversas formas de expressão da criança, tais como: os gestos, o choro, as risadas, as expressões faciais, visuais e corporais, entre outras.

A internalização da fala é um processo gradual que passa pela apropriação das palavras e de seus significados e se completará ao longo do desenvolvimento da criança, quando, finalmente, a fala se torna um importante suporte para os progressos do pensamento.

Vale ressaltar que o desenvolvimento da fala, assim como o do pensamento, ocorre nas interações entre os processos externos (sociais e interpéssicos) e internos (individualizados e intrapéssicos); um agindo sobre o outro e impulsionando o desenvolvimento. Vygotsky (2005, p. 58) exemplifica o seu pensamento dizendo:

[...] podemos imaginar o pensamento e a fala como dois círculos que se cruzam. Nas partes que coincidem, o pensamento e a fala se unem para produzir o que se chama de pensamento verbal. O pensamento verbal, entretanto, não abrange de modo algum todas as formas de pensamento ou de fala.

Esse estudioso expressa a predominância do pensamento verbal na ação da criança e ressalta a abrangência dos processos de expressão da fala dela –e por que não dizer de suas múltiplas linguagens –, intimamente relacionados à expressão do pensamento.

Para que a fala e as múltiplas linguagens sejam a expressão do pensamento, as experiências com a(s) linguagem(ns) devem ser protagonistas em todos os momentos de interações das crianças, devendo, também, permear o desenvolvimento em sua integralidade, ou, como magistralmente enfatiza Vygotsky (2005, p. 63), “o desenvolvimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem”.

Dessa forma, através de participação e de um espaço pleno de expressão do pensamento materializado em palavras, significados, conhecimentos e narrativas, a Roda de Conversa se constitui como um espaço que promove a ampliação dos conceitos e das experiências com a(s) linguagem(ns), papel fundamental das instituições de EI.

3.4 A importância dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos na infância

Segundo Oliveira (1992), a linguagem humana é um sistema simbólico fundamental na mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A linguagem é fruto de um processo histórico-cultural que serve para a comunicação entre os indivíduos e entre as coisas do mundo, facilitando, generalizando e mediando a experiências cotidianas das crianças e dos indivíduos.

As relações cotidianas de uso da linguagem são organizadas por categorias, por conceitos e pela palavra. Oliveira (1992, p. 28) salienta: “as palavras, portanto, como signos

mediadores na relação do homem com o mundo são, em si, generalizações: cada palavra refere-se a uma classe de objetos, consistindo num signo, numa forma de representação dessa categoria de objetos, desse conceito”.

O grupo cultural no qual os indivíduos convivem e se desenvolvem é que irá fornecer os significados encontrados no mundo real ordenado em categorias (denominados conceitos), que são mediados pelas palavras.

A formação dos conceitos é fundamental para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, pois a criança, ao internalizar a linguagem, passa a representar o real em categorias e, assim, organiza seu conhecimento, seu pensamento. Para Vygotsky (2005, p. 67), um conceito “é uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas”. Já para Oliveira (1992, p. 28), conceitos são “construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo do processo de desenvolvimento”.

As crianças, ao fazerem uso da palavra, fazem relações, apropriam-se dos seus significados com base nas características dos elementos do mundo real e de seu grupo cultural. No seu cotidiano, nas interações com o outro, brincam, fantasiam, observam, experimentam, perguntam, querem saber, precisam dizer. Esse conjunto de experiências possibilita que as crianças ajam sobre o mundo através da cultura e de seus saberes. Exatamente por isso, Vygotsky é categórico ao dizer que muito antes de entrar para a escola, a criança já construiu uma série de conhecimentos do mundo que a cerca. Conhecimentos construídos na experiência pessoal e coletiva concreta e cotidiana com suas famílias, nos círculos culturais do qual fazem parte e nas instituições de EI.

Vygotsky chamou de “conceitos cotidianos ou espontâneos” os conhecimentos que têm origem na experiência pessoal da criança construída em situações concretas, ou seja, os conceitos espontâneos “são desenvolvidos no decorrer da atividade prática da criança, de suas interações sociais imediatas” (OLIVEIRA, 1992, p. 31).

Os conceitos científicos, segundo Vygotsky (2005, p. 135), “envolvem uma atividade mediada, em relação ao seu objeto”, ou, como explica Oliveira (1992, p. 31), “são aqueles adquiridos por meio do ensino, como parte de um sistema organizado de conhecimentos, [...]”. Assim sendo, o processo da formação de conceitos é longo e complexo; inicia-se na fase mais precoce da infância, na fase pré-escolar¹⁹, e segue ao longo

¹⁹ De acordo com Zoia Prestes, tradutora da obra “Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico”, de Vygotsky (2009), refere-se em seus trabalhos, a diversas idades: primeira infância, que seria a criança até três

do desenvolvimento até a adolescência, motivo pelo qual não serão aprofundados neste capítulo.

É válido ressaltar que os conceitos espontâneos e científicos diferem quanto a sua relação com a experiência da criança, mas que são processos intimamente relacionados entre si e que se influenciam, fazendo parte de um único processo: o de Formação de Conceitos. Portanto, não pode ser transmitido, nem aprendido de forma mecânica, mas sim com significado, através da experiência concreta das crianças, da sua participação, perguntas, dizeres e curiosidades sobre as coisas do mundo.

A criança elabora conceitos, levanta hipóteses, interage com os parceiros mais experientes (adultos e outras crianças) mediados pela linguagem; mostra, de forma competente, que já conhece sobre as coisas e sobre o mundo. Por isso, é importante deixar clara a importância de se considerar o que as crianças já sabem, relacionando e confrontando com os conhecimentos socialmente e historicamente construídos. Esse é, fundamentalmente, o papel das instituições de educação.

Nunca é demais enfatizar que, nas palavras de Vygotsky (1998, p. 110), “o ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”.

A infância é caracterizada por uma intensa atividade intelectual por parte da criança. Por isso, requer experiências com a linguagem oral (as mais diversas!). As falas das crianças precisam ser consideradas e sua expressão e significados compreendidos pelos professores de EI como necessários ao processo de construção do pensamento e da linguagem.

Em virtude disso, as relações entre aprendizagem e desenvolvimento ocupam lugar de destaque na teoria vygotskyana, pois o aprendizado escolar introduz elementos novos para o desenvolvimento da criança. É preciso, no entanto, deixar claro que não se trata do aprendizado, no qual o adulto é o detentor exclusivo da informação, mas um aprendizado que “[...] desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com as pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VYGOSTKY, 1998, p. 117).

Portanto, nessa teoria, aprendizado e interações sociais caminham juntos, impulsionam o desenvolvimento e criam uma ZDP, na medida em que todos aprendem (e

anos, e a idade pré-escolar, que seria a criança acima de três anos e até seis ou sete anos. As crianças em idade escolar correspondem à idade de oito anos em diante.

aprendem melhor!) nas interações com o outro. A Roda de Conversa possibilita a ZDP quando as crianças apreciam a fala, os modos de se expressarem, quando observam, identificam-se e aprendem com o outro.

Essa forma de conceber o processo educativo rompe com as relações unilaterais e assimétricas da ação educativa, passando a ser concebidas como ações mediadas e inter-relacionais. Vejamos como isso se processa.

3.5 A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

Vygotsky (1998) se refere ao aprendizado pré-escolar como momento primordial de interações, exploração dos objetos, lugar das primeiras perguntas, da brincadeira e das suas múltiplas linguagens. As crianças nas interações sociais, com as quais se defrontam, aprendem e se desenvolvem.

Em suas análises sobre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1998, p. 111) chegou à conclusão de que as atividades que as crianças conseguem “fazer por si mesmas” não são indicativas de desenvolvimento. Para ele, o que proporciona aprendizado é “o que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros”. Essa relação de trocas e interações é bem mais indicativa de desenvolvimento psíquico do que as ações que a criança consegue fazer sozinha.

Vygotsky (1998) determina dois níveis de desenvolvimento e sua atuação no aprendizado da criança: o nível de desenvolvimento real ou efetivo e o nível de desenvolvimento potencial. De acordo com Rego (1995), o *nível de desenvolvimento real* refere-se às conquistas que já estão consolidadas nas crianças; capacidades e aprendizagens que conseguem fazer sozinhas, sem precisar de ajuda de um adulto ou criança mais experiente.

Já o *nível de desenvolvimento potencial* também se refere àquilo que a criança já é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa, de adultos e crianças mais experientes. A autora faz uma análise muito oportuna sobre as interações propulsoras de desenvolvimento desse nível, considerando que elas possibilitam que as crianças aprendam “[...] a solucionar problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas” (REGO, 1995, p. 73).

As pistas culturais e sociais têm, na interação com os adultos e crianças mais velhas e nas instituições de educação e cuidado, o palco privilegiado para o aprendizado e pleno desenvolvimento.

De acordo com o postulado vygotskyano, a ZDP

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

O conceito de ZDP possibilita entender o curso do desenvolvimento e do aprendizado da criança. Este se caracteriza por ser um processo em que se enfatiza a importância das interações construídas na relação eu-outro.

Prestes (2013) dá ênfase à ideia de que é preciso estudar as inúmeras possibilidades da criança e não o que ela tem ou já sabe (nível real), ou seja, para a autora, investigando o que a criança faz de forma autônoma, estamos estudando o desenvolvimento de ontem, isto é, aquilo que a criança já sabe. Essenciais para Vygotsky, continua a autora, são as interações sociais, nas quais aprendemos com o outro. Ainda segundo a concepção do teórico, a atividade colaborativa “[...] pode criar essa zona que põe em movimento uma série de processos internos de desenvolvimento que são possíveis na esfera de relação com outras pessoas, mas que, ao percorrermos essa marcha orientada para o sentido interno, tornam-se patrimônio da criança” (PRESTES, 2013, p. 300).

Isso significa dizer que as relações entre aprendizagem e desenvolvimento seguem a lei geral do crescimento humano, tal qual afirma Vygotsky (2010, p. 699):

[...] as funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas do homem, surgem a princípio como forma de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança.

Como se percebe, aprendizado e desenvolvimento se entrecruzam; os saberes coletivos e provenientes das relações com o outro social aliam-se aos saberes já consolidados das crianças, impulsionando seu desenvolvimento. Vê-se, portanto, a importância da coletividade e das interações para o desenvolvimento da criança. De acordo com essa proposição, quando investigamos o que a criança realiza em cooperação, estamos definindo o desenvolvimento de amanhã.

Esse amanhã, segundo Prestes (2013), não é algo previsível, mas dialético e transformador, seguindo ritmos diferenciados em cada criança, em que o meio social e as experiências culturais exercerão grande importância para o desenvolvimento. Então,

[...] a socialização, conforme a teoria histórico-cultural, está diretamente relacionada à transformação da criança num ser cultural que se desenvolve na relação com o meio que não é composto apenas de objetos, mas é um meio em que ocorre um verdadeiro encontro entre pessoas e em que se atribui sentido aos objetos; são situações que permitem ao ser humano ser dono de seu comportamento e de sua atividade, ser partícipe da vida social (PRESTES, 2013, p. 302).

Trazer a discussão da ZDP para este estudo colabora para o entendimento da compreensão do desenvolvimento das funções psíquicas que se processam individualmente e, principalmente, aquelas que são construídas na coletividade, que são construídas nas interações entre pares e com adultos, potencializando aprendizado. Nas instituições de educação e cuidado, o professor é “[...] um parceiro mais experiente, aquele que também atua na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, garantindo que, nessa interação, a criança se aproprie dos elementos da sua cultura” (VYGOTSKY, 1998, p. 133).

Colaborando para o nosso pensamento acerca do papel do professor como um companheiro, um ouvinte perante a Roda de Conversa, Rego (1995, p. 116, grifos da autora) afirma:

[...] é necessário que conheça o nível efetivo das crianças, ou melhor, as suas descobertas, hipóteses, informações, crenças, opiniões, enfim suas “teorias” acerca do mundo circundante. Este deve ser considerado “o ponto de partida”. Para tanto, é preciso que, no cotidiano, o professor estabeleça uma relação de diálogo com as crianças e que crie situações em que elas possam expressar aquilo que já sabem. Enfim, é necessário que o professor se disponha a ouvir e a notar as manifestações infantis.

Esperamos que o professor de EI possa observar mais atentamente as crianças em sua fala, seu pensamento, sua imaginação ou, como indica Mello (2010, p. 732), “[...] observando mais atentamente as crianças e suas atitudes para perceber os níveis de compreensão dos significados das [suas] palavras [...]”. Desse modo, estaremos exercendo uma escuta atenta das crianças e garantindo os direitos de conviver, participar, expressar-se, conhecer-se, explorar e brincar (BRASIL, 2016).

Na seção a seguir, abordamos a contribuição teórica de Henri Wallon para a construção do pensamento e da linguagem. Vejamos como ocorre o desenvolvimento da psicogênese da pessoa completa.

3.6 A contribuição teórica de Henri Wallon

Fotografia 3 – Enquanto desenha, Carlos demonstra como seu foguete voa alto



Fonte: arquivo de pesquisa.

Henri Wallon (1879-1962), intelectual francês, teve uma vida marcada por uma intensa produção e participação política em muitos acontecimentos que marcaram a sua época. Galvão (1995), estudiosa walloniana, salienta que essa inclinação política e social se iniciou ainda na juventude, uma vez que Wallon foi educado em um contexto democrático e humanista, presente no seu ambiente familiar.

Ele teve formação profissional e acadêmica nas áreas da filosofia, medicina, psiquiatria e psicologia. Viveu num período de grande instabilidade social e turbulência política, entre as duas grandes guerras mundiais (1914-1918) e (1939-1945), período que o levou a ter clareza das influências e das contradições que o meio social exerce na vida das pessoas.

Esse contexto fez com que Wallon participasse de movimentos políticos e de um grupo de intelectuais russos, no qual teve oportunidade de aprofundar seus estudos sobre o materialismo dialético, corrente filosófica que se tornou um grande referencial teórico e filosófico para a elaboração de sua psicologia dialética.

Em sua atuação como médico em instituições psiquiátricas, dedicou-se ao atendimento de crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento,

passando a se interessar pelo funcionamento biológico e neurológico humanos. Essa experiência fez com que Wallon se dedicasse ao estudo da psicologia da criança.

Wallon percebeu no diálogo entre a psicologia e a pedagogia um campo produtivo de conhecimento. Segundo suas ideias, “a psicologia, ao construir conhecimento sobre o processo de desenvolvimento infantil, oferecia um importante instrumento para a prática pedagógica.” (GALVÃO, 1995, p. 23). Diante desse compromisso, Wallon contribuiu para os estudos em educação, pensando a criança como ser que se desenvolve integralmente.

Durante 14 anos, ele trabalhou em um Laboratório de Psicobiologia da Criança, que funcionava junto a uma escola da periferia de Paris. Essa proximidade com a escola foi o recurso perfeito para que o então psicólogo estivesse mais perto das questões da educação, participando ativamente dos debates educacionais de sua época, discordando dos métodos tradicionais de ensino. Integrou, por 30 anos, uma instituição pedagógica francesa, na qual se reunia com professores para trocar experiências e conhecer de perto os problemas do ensino primário.

Wallon viu na escola o contexto ideal para se estudar a criança de forma concreta e contextualizada. Segundo Galvão (1995, p. 39), “o estudo da criança contextualizada possibilita que se perceba que, entre os seus recursos e os de seu meio, instala-se uma dinâmica de determinações recíprocas [...]”, na qual a cultura, as pessoas, a linguagem e os espaços constituem o contexto para o desenvolvimento.

A partir dessa breve contextualização da vida e percurso profissional de Wallon, destacamos alguns aspectos de sua teoria sobre a psicogênese da pessoa, que serão fundamentais para a compreensão do desenvolvimento e a construção do pensamento infantil, mais especificamente nas crianças de quatro e cinco anos, sujeitos principais dessa investigação. Dessa maneira, abordamos no presente capítulo a importância dos domínios funcionais para a construção da pessoa, os estágios do desenvolvimento propostos por Wallon –em especial os estágios sensório-motor e projetivo e o personalista–e analisamos a construção do pensamento e da linguagem na criança.

3.6.1 Os domínios funcionais: afetividade, ato motor, inteligência e a pessoa

O estudo dos “conjuntos funcionais”, como denomina Wallon (2007, p. 113), enfatiza a natureza completa e complexa do desenvolvimento humano, justamente porque “o desenvolvimento da criança, sobretudo nos primeiros tempos, é tão rápido que em suas diversas manifestações imbricam-se entre si [...]”. Dessa forma, ele ressalta a importância de

compreendermos o desenvolvimento da criança em sua integralidade, em sua globalidade e, ao mesmo tempo, como processo singular de cada um.

Os conjuntos funcionais, como destaca Mahoney (2012, p. 17), “[...] atuam como uma unidade organizadora do processo de desenvolvimento”, que é visto como uma rede de relações, na qual se distribuem as atividades da criança em seus domínios funcionais: a afetividade, o ato motor, a inteligência e a pessoa. É nessa rede de relações que se constitui a pessoa.

Galvão (1995, p. 49) ressalta que os domínios funcionais “aparecem pouco diferenciados no início do desenvolvimento e, aos poucos, vão adquirindo independência um do outro, constituindo-se como domínios distintos” [...], dessa forma, ao longo do desenvolvimento, os domínios funcionais passam por processos de diferenciação, de forma a atender às experiências, necessidades e aos novos desafios que o meio social coloca para a criança.

A **afetividade**, segundo Wallon (2007), é uma manifestação psíquica que acontece desde a mais tenra idade na criança. No início do desenvolvimento, ela aparece vinculada às necessidades e às primeiras manifestações de bem-estar, desconforto e mobilização do outro, sendo impossível ficar indiferente ao choro, aos risos e aos olhares de um bebê. Essas manifestações são as primeiras formas de expressão e comunicação entre bebês e adultos, que se esforçam para interpretar os apelos e as necessidades dos pequenos. De acordo com o estudioso,

As emoções, que são a exteriorização da afetividade, ensejam assim mudanças que tendem a reduzi-las. Sobre elas repousam arrebatamentos gregários que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tornam possíveis aguçam seus meios de expressão, fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados (WALLON, 2007, p. 124).

Através do estudo das emoções, Wallon se opõe às teorias mecanicistas, que concebem as emoções como algo perturbador, desagregador sobre a atividade psíquica. Para Wallon, a emoção encontra-se na origem da consciência, é mobilizadora, une as pessoas, é dialética, “atua na passagem do mundo orgânico para o social, do plano fisiológico para o psíquico” (GALVÃO, 1995, p. 57). A emoção é atividade predominante no primeiro ano de vida da criança e constituinte da pessoa. Na verdade, a afetividade, em suas manifestações somáticas, é pura emoção. É importante mencionar que, para Wallon, emoção e afetividade não são sinônimos; as emoções são manifestações dos sujeitos, dentro de uma maior dimensão que é a afetividade.

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. [...] A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. As emoções possuem características específicas que se distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas [...] (GALVÃO, 1995, p. 61).

As emoções são manifestações que acompanham o desenvolvimento do sujeito durante toda a vida. Wallon (2007) dá grande destaque, em sua teoria, à manifestação das emoções expressas pelas sensações corporais, variações do tônus muscular e por seu caráter contagioso. De acordo com o teórico, “à emoção compete o papel de unir os indivíduos entre si por suas reações mais orgânicas e mais íntimas, e essa confusão deve ter por conseqüência [*sic*] ulterior as oposições e os desdobramentos dos quais poderão gradualmente surgir as estruturas da consciência” (WALLON, 2007, p. 124).

Os movimentos, que no início do desenvolvimento são impulsivos e viscerais, passam, em resposta, as interações com o meio e com as pessoas, exercendo uma fonte de comunicação, estreitando as relações entre bebês e adultos, assim como o sorriso, “fonte puramente humana”, como destaca Wallon (2007, p. 122).

Galvão (1995, p. 61) ajuda a compreender esse exemplo clássico walloniano, destacando como a ação do meio social e a relação com o outro, através das interações, colaboram para o desenvolvimento da afetividade.

Pouco a pouco o bebê vai estabelecendo correspondência entre seus atos e os do ambiente [...]. Pela ação do outro, o movimento deixa de ser somente espasmo ou descargas impulsivas e passa a ser expressão, afetividade exteriorizada. O sorriso é uma reação que exprime bem esta transformação. No início o bebê sorri sozinho, sem motivo aparente, é um sorriso fisiológico. Em seguida passa a sorrir somente na presença de pessoas, num sorriso social. Já no segundo semestre de vida distingue-se, na atividade do bebê, a presença de emoções bem diferenciadas, como alegria, perplexidade, medo, cólera.

Pela ação do bebê como ser ativo e social e nas interações que estabelece com o outro é que a emoção deixa de ser puramente orgânica e passa a ser expressão afetiva, manifestada nos gestos, no movimento, olhares, sorrisos e posturas corporais dos bebês. Wallon (2007) revela que as manifestações orgânicas e as diferentes relações interindividuais e afetivas ampliam as formas de interações.

Os fatores biológicos são estruturantes para o desenvolvimento, mas não apenas isso, somos seres organicamente sociais, como ressalta Dantas (1992b), relacionamo-nos afetivamente com o outro desde a nossa mais tenra existência e essas relações afetivas, relacionais e interacionais serão fundamentais para os progressos afetivos e da inteligência.

Conforme Wallon (2007, p. 122), as relações com as pessoas e com o contexto social “têm o poder de mobilizar reações semelhantes, complementares ou recíprocas”, possibilitando ao sujeito se constituir, crescer, participar nas relações com o outro; um desenvolvimento recíproco, que também se dá nos conflitos interpessoais e nas situações de oposição, propulsores de pleno desenvolvimento e de constituição da pessoa.

A aquisição da linguagem amplia os modos das crianças se relacionarem afetivamente e os recursos para sua expressão. A linguagem será uma marca importante no desenvolvimento afetivo e social da criança. De acordo com Galvão (1995, p. 62), “o recurso da fala e a representação mental faz com que as variações nas disposições afetivas possam ser provocadas por situações abstratas e ideias, e possam ser expressas por palavras”. Além disso, as palavras também são carregadas de afetividade, expressam sentidos próprios de cada pessoa e peculiaridades das culturas da infância. Por conseguinte, representam muito para as crianças.

Os grupos sociais dos quais as crianças participam, sobretudo nas instituições de educação e cuidado, possibilitam às crianças trocas afetivas, identificação de sentimentos e ideias. Um ambiente verdadeiramente afetivo não se restringe a cantar músicas singelas e a desenvolver projetos de valores humanos como amor, paz e felicidade. A afetividade se vivencia nas relações e nos conflitos cotidianos, nas conquistas das crianças, no respeito às suas expressões, fala e seus diferentes modos de ser e sentir.

Refletindo sobre a importância do grupo social e de um ambiente afetivo para a atividade intelectual das crianças, é preciso possibilitar experiências com seus pares, os adultos, pois fazer parte de um coletivo exerce significativa influência na construção da afetividade e na identidade das crianças.

A Roda de Conversa, assim, constitui-se como uma das possibilidades de se vivenciar a coletividade, a afetividade, na qual o outro tem um papel na construção da pessoa e no desenvolvimento da linguagem... Sobre a importância da coletividade para a construção da linguagem, Galvão (1995, p. 66) ressalta:

A atividade intelectual, que tem a linguagem como um instrumento indispensável depende do coletivo. Permitindo acesso à linguagem, podemos dizer que a emoção está na origem da atividade intelectual. Pelas interações sociais que propicia, as emoções possibilitam o acesso ao universo simbólico da cultura.

As experiências realizadas no contexto da EI, o jogo simbólico, as interações, as brincadeiras e, especialmente, a Roda de Conversa possibilitam um encontro com o outro,

“uma nutrição afetiva”, como diria Dantas (1992b, p. 90). Desse modo, para que haja uma forma requintada de comunicação afetiva na relação com as crianças, é necessário investir na qualidade afetiva das relações entre crianças-crianças e crianças-adultos no contexto da EI.

São diversas as significações do **ato motor** no desenvolvimento da pessoa. É importante para o desenvolvimento das crianças e tem início nas relações de exploração do mundo físico, sendo fundamental para o desenvolvimento afetivo e cognitivo.

No início do desenvolvimento, o movimento está ligado às manifestações orgânicas, às variações do tônus muscular e emocionais. No entanto, de acordo com a análise genética walloniana, o ato motor começa pela atuação sobre o meio social antes de poder modificar o meio físico. Essas dimensões do movimento só são encontradas nos seres humanos, como revela Wallon,

[...] ora pode pertencer apenas ao ambiente concreto dadas suas condições e seus fins: é o ato motor propriamente dito; ora pode tender a fins atualmente irrealizáveis ou pressupor meios que não dependem nem das circunstâncias cruas nem das capacidades motoras do sujeito: de imediatamente eficiente, o movimento se torna então técnico ou simbólico e se refere ao plano da representação do conhecimento (WALLON, 2007, p. 127).

Gradativamente, os progressos do ato motor se integram à inteligência. A criança se torna mais autônoma para agir sobre a realidade exterior, obtendo conquistas peculiares a esse momento da vida, tais como: a preensão palmar, preensão de pinça, a marcha, movimentos que representam uma grande conquista de exploração do mundo físico ao final do estágio sensório-motor e projetivo, abrindo caminho para os movimentos relacionados às imagens, os quais Wallon denomina de movimentos simbólicos ou ideomovimentos, ou seja, movimentos que contém ideias.

Assim sendo, o processo ideativo ou projetivo “[...] exterioriza-se, projeta-se, em atos, sejam eles mímicos, na fala, ou mesmo nos gestos da escrita.” (DANTAS, 1992a, p. 41). Dessa forma, o movimento acompanha a ação e expressão das crianças, conforme realça Dantas (1992a, p. 41), “Imobilize-se uma criança de dois anos que fala e gesticula e atrofia-se o seu fluxo mental”.

A partir desse importante argumento, Wallon deixa claro o quanto o movimento é importante para alimentar o pensamento. Dessa maneira, uma criança que é impedida de falar, de brincar e de se movimentar é impedida de pensar. Os movimentos simbólicos e ideomotores são comuns tanto nas brincadeiras das crianças, quanto quando conversam, contam histórias e se expressam em suas múltiplas linguagens. Assim, ao falar de um

dinossauro, a criança sente necessidade de se levantar e imitá-lo; ao falar de um leão, ruge mostrando as garras, num verdadeiro “cenário corporal”, como diria Galvão (1995).

O ato de desenhar revela a estreita relação entre o movimento e o pensamento; o movimento acompanhando o pensamento e a expressão das crianças. Assim, é comum ver as crianças procurarem diferentes posturas corporais para realizar seus desenhos, como por exemplo, deitadas em baixo da mesa, em pé, desenhando nas paredes e realizando gestos enquanto desenha. Nas palavras de Galvão (1995, p. 72), é da observação de diferentes situações que “a criança recorre ao gesto para completar a expressão do seu pensamento”. Vemos, portanto, nas atividades da criança, a transição do ato motor para o ato mental.

Processualmente, a criança vai tomando consciência da realidade externa, até então relacionada à presença dos objetos. Através das suas percepções, ampliam-se os padrões de referência da criança, que passa a ser acompanhada de condutas imitativas e elaboração do pensamento. Deteremo-nos nessas importantes conquistas mais adiante.

O domínio funcional do **conhecimento** (inteligência) está presente na vida dos seres humanos desde a mais tenra idade. Segundo Dantas (1992a), o início do desenvolvimento é caracterizado por uma inteligência prática ou das situações, na qual ocorre uma intensa exploração do ambiente. Nesse momento, a inteligência está voltada à construção da realidade, só que ainda indiferenciada, em que predominam as relações emocionais. A linguagem também exercerá fundamental influência no desenvolvimento da inteligência. Para Wallon (2007), o início da fala da criança traz um grande progresso para as capacidades práticas da criança, novas relações sociais e significativos progressos para a inteligência. É como ele sugere:

Mediante a linguagem, o objeto do pensamento deixa de ser exclusivamente o que, por sua presença, se impõe à percepção. Ela dá à representação das coisas que não existem mais ou que poderiam existir o meio de serem evocadas, confrontadas entre si e com o que é sentido agora. [...] Superpõe aos momentos da experiência vivida o mundo dos signos, que são as referências do pensamento, num meio onde ele pode imaginar e seguir trajetórias livres, unir o que estava disjunto, separar o que tinha sido simultâneo (WALLON, 2007, p. 155).

Wallon (2007) esclarece que a substituição da coisa pelo signo também ocorre em meio a dificuldades e conflitos. A capacidade de representação que o signo ajuda a delimitar leva a criança a pensar de uma forma original. Assim, as percepções e o pensamento da criança ultrapassam as relações do campo imediato e perceptivo. A fala e a capacidade de representação serão relevantes para o desenvolvimento da criança, pois marcam uma nova relação da criança com a realidade, libertando a inteligência do campo das impressões

externas. O pensamento passa a ser representado por ideias, experiências, diferentes narrativas, imaginação e criação.

Wallon investigou as manifestações verbais do pensamento da criança com o objetivo de compreender a dinâmica do pensamento infantil. Entrevistou crianças de cinco a nove anos, falando sobre seus conhecimentos e experiências cotidianas, e constatou que o pensamento discursivo da criança é sincrético em sua origem, pois apresenta mecanismos próprios de pensar, em que os pequenos representam a realidade de forma indiferenciada e global.

Ainda segundo o teórico, “a imagem que a criança tem das coisas é dominada simultaneamente por suas tendências espontâneas ou adquiridas e pelas circunstâncias do momento” (WALLON, 2008, p. 194). O que significa que as crianças precisam ser compreendidas em suas formas singulares de pensar. Wallon (2008) denominou essa forma característica de raciocinar da criança de **Pensamento Sincrético**. Nas suas palavras,

As impressões que a criança deve a cada situação ou a cada objeto formam um conglomerado, onde se misturam os motivos afetivos e objetivos e suas experiências, sem que ela saiba habitualmente distinguir entre os dois. [...] O fortuito muitas vezes toma o lugar do essencial, ou melhor, não existe nem essencial nem fortuito, só existe o todo vivido simultaneamente pela criança (WALLON, 2008, p. 194-195).

Aos olhos do adulto, a maneira sincrética de pensar da criança pode parecer confusa e desorganizada. É bem comum ouvirmos dos adultos que a criança é repetitiva quando fala, parece sonhar, inventar, repetir coisas. Entretanto, é preciso que professores e profissionais da EI compreendam que, no pensamento sincrético, encontram-se formas autênticas do pensamento infantil, fundamentais aos progressos da inteligência.

É necessário compreender que a dimensão afetiva é uma importante característica dessa forma de pensar, que está presente na fala, nas definições e explicações infantis sobre a realidade. Assim, como numa conversa sobre bichos, na qual Iarley²⁰ afirma ter visto uma cobra bem diferente: “*eu já vi uma cobra lilás! A cobra existe, tia! Ela sufoca a gente! A minha irmã já viu uma cobra e ela ficou cega!*”²¹

²⁰ De acordo com Kramer (2002), o “anonimato incoerente” compromete a participação das crianças como autores das suas falas. Dessa forma, as crianças serão identificadas pelo seu primeiro nome, pois são protagonistas desta pesquisa. A utilização do primeiro nome foi autorizada pelos pais e responsáveis das crianças, conforme consta no Apêndice A.

²¹ Notas do diário de campo realizadas no dia 13 de setembro de 2016. As falas das crianças aparecem destacadas em itálico.

No **pensamento categorial**, as crianças voltam sua atenção e ações para a explicação, demonstrando um nítido interesse para as ações objetivas e de explicação. Essa forma de pensar se caracteriza por uma forma diferenciada de pensamento, próxima da noção conceitual, a qual possibilitará à criança pensar nas qualidades, atributos dos objetos e elaborar definições para amortecer suas curiosidades.

Para Wallon (2007), a capacidade conceitual possibilita que as crianças definam e expliquem. Esse conhecimento permite que a criança pense a causalidade das coisas e dos acontecimentos, faça relações, comparações e generalizações. Além de gerar um momento processual, em que a parceria com o outro e as experiências concretas, significativas e desafiadoras terão grande importância para o desenvolvimento da inteligência. Wallon salienta que, nesse percurso em que o sincretismo dá lugar ao pensamento categorial, não é só a inteligência que se beneficia, mas a **pessoa** como um todo.

Os domínios funcionais da afetividade, do ato motor e conhecimento, como já mencionado anteriormente, agem como unidades organizadoras e estão relacionados entre si no processo de desenvolvimento. Essa integralidade resulta na constituição da pessoa única, singular e rica em possibilidades. Nas palavras de Wallon (2007, p. 198): “é contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela é um todo indissociável e original. Na sucessão de suas idades, é um só e mesmo ser sujeito a metamorfoses”.

As experiências sociais e afetivas, tanto individuais como na relação eu-outro, compõem uma rede de relações, a qual estará dedicada à formação do Eu corporal e do Eu psíquico. Vejamos como essa construção ocorre no processo de **desenvolvimento da pessoa**.

No início da vida, o bebê está ocupado primordialmente com seu **Eu corporal** e reage muito pouco aos objetos do mundo físico. Não se diferencia do outro, nem mesmo no plano corporal, numa verdadeira simbiose afetiva e fisiológica, intimamente ligado às pessoas, ao ambiente e às suas manifestações emocionais. Desse modo, por volta do primeiro e segundo anos de vida, explorando os objetos e experimentando sensações corporais, táteis, sensoriais e de pleno movimento, gradualmente, a criança irá diferenciando o que pertence ao seu corpo e ao mundo exterior. Isso justifica a afirmação de Wallon (2007, p. 183) ao frisar que “o andar e o falar darão à criança centenas de oportunidades para diversificar suas relações com o meio.”

As experiências de exploração do ambiente, de reconhecimento da imagem corporal, as interações e o acentuado interesse das crianças em explorar os ambientes e o mundo a sua volta, assim como a marcha, o surgimento da linguagem e da capacidade simbólica são recursos que ampliarão as interações das crianças com o meio físico e humano.

Contribuindo para a formação do Eu corporal, da consciência corporal, importante para o processo de diferenciação eu-outro, colaborando para a formação do Eu psíquico.

Na formação do **Eu psíquico**, a criança, processualmente, vai tomando consciência de si, enquanto sujeito social, numa espécie de enfretamento para se individualizar e se diferenciar do outro. Esse processo ocorre em meio a alternâncias e conflitos. A construção da subjetividade é constituída por meio de reações de oposição (expulsão do outro) e, ao mesmo tempo, de sedução e imitação (assimilação do outro). Inicia-se o processo de diferenciação eu-outro. Nesse momento, é muito comum vermos as crianças fazerem uso dos pronomes pessoais como o “eu”, “meu”, “mim”, demonstrando “uma evolução na linguagem como o início da consciência de si, de seu processo de busca de afirmação e diferenciação” (BASTOS; DÉR, 2012, p. 40).

A construção do **Eu psíquico** é uma tarefa central do estágio personalista, no qual o processo de construção da consciência de si será marcado por fases como: oposição, sedução, ou idade da graça, e imitação. Essas fases serão discutidas mais adiante.

A seguir, apresentamos os estágios do desenvolvimento da pessoa, propostos por Wallon, estes são construções progressivas e integradas, com predominância afetiva e cognitiva. Segundo Galvão (1995, p. 43), as atividades predominantes nos estágios “correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente”, corroborando para a história da construção da pessoa.

3.6.2 Os Estágios do desenvolvimento da pessoa

Os estágios do desenvolvimento da pessoa, pensados por Wallon, constituem uma construção progressiva na qual há “leis” que os regem. Conforme a contribuição de Mahoney (2012), na **predominância funcional** há fases com predominância ora motora, ora afetiva e cognitiva, ou seja, em cada estágio do desenvolvimento predomina uma forma de funcionamento mental. Segundo a autora, estes “[...] se nutrem mutuamente, o exercício e amadurecimento de um interfere no amadurecimento dos outros” (MAHONEY, 2012, p. 14).

Na **alternância funcional**, há um movimento de direções opostas entre os estágios: o movimento predominante ora é para dentro, para o conhecimento de si, para a construção do eu (fase centrípeta), ora é para fora, para o conhecimento do mundo exterior e formação do objeto (fase centrífuga). De acordo com Mahoney (2012), os campos afetivos e cognitivos têm sempre como suporte a atividade motora.

É importante ressaltar que na sucessão dos estágios há uma alternância entre as formas de atividades e interesses das crianças. Apesar de haver uma alternância entre afetividade e cognição, esses campos não se sobrepõem, mas se constituem reciprocamente e integralmente.

A **integração funcional** aponta a relação entre estágios como uma relação entre conjuntos funcionais hierarquizados, nos quais os primeiros estágios são conjuntos mais simples, com atividades mais primitivas que vão sendo dominadas, integradas aos conjuntos mais complexos de estágios seguintes, conforme as possibilidades oferecidas pelo ambiente e características do sujeito.

Neste texto, abordaremos, sucintamente, os estágios proposto por Wallon, no entanto, detemo-nos a realizar uma análise pormenorizada dos estágios do desenvolvimento sensório-motor e projetivo e do estágio do personalismo, por abrangerem o período de desenvolvimento das crianças sujeitos dessa investigação. Segue-se sobre os estágios.

O **Estágio Impulsivo Emocional** corresponde ao primeiro ano de vida da criança²². Nesse momento, a emoção é o instrumento privilegiado da interação com o meio. Há uma predominância da afetividade, que orienta as primeiras relações do bebê com os adultos e com o mundo a sua volta. Duarte e Gulassa (2012) ressaltam que há um processo de simbiose fisiológica entre as crianças e os adultos, pois o bebê depende do adulto para atender suas necessidades de sobrevivência. Existe, também, uma simbiose afetiva, estabelecida por meio da comunicação de desconforto e bem-estar, tais como o choro e o riso. Essas reações contagiantes mobilizam o adulto e suscitam uma relação íntima de atenção às necessidades do bebê.

Aos poucos, a influência emocional, que permitiu à criança estabelecer relações com o meio humano, cede espaço para o interesse exploratório do mundo externo. No **Estágio Sensório-motor e Projetivo**, as crianças parecem grandes exploradoras e descobridoras do mundo físico à sua volta. A aquisição da marcha e da linguagem marca de maneira significativa o desenvolvimento da criança.

Andar em novos espaços, assim como nos já conhecidos, possibilita à criança a capacidade de escolhas do que explorar, mexer, descobrir e de perceber o mundo tendo o seu corpo como referência. É um ganho muito importante. Já a linguagem possibilita à criança nomear, identificar as coisas do mundo, interagir por meio da linguagem oral, através das

²² Mahoney (2012) esclarece que as idades propostas por Wallon revelam o contexto cultural de sua época. Nos dias de hoje precisam ser revistas, considerando os aspectos culturais nos quais estão inseridas as crianças. Mais do que pensar em limites etários, precisamos observar quais as atividades e interesses predominam em cada período.

múltiplas linguagens, constituindo-se uma nova forma de perceber o mundo através dos símbolos.

Portanto, a fase projetiva assinala uma forma peculiar do funcionamento mental da criança, quando o gesto, de acordo com Wallon (2008), precede a palavra e carrega consigo uma intenção, expressando o pensamento da criança. Ver-se, claramente, esse aprendizado quando a criança aponta para a geladeira, expressando querer beber água; quando pega seu lençol e o coloca do lado do rosto, expressando querer dormir; quando corre de braços abertos, fazendo de conta que é um avião.

Dois importantes movimentos projetivos contribuirão para o desenvolvimento psíquico da criança: a imitação e o simulacro. De acordo com Wallon, a imitação tem fundamental importância para o desenvolvimento da criança, tendo sua origem na afetividade, pois a criança imita pessoas e ações que a cativaram. Compreende-se, dessa forma, o quanto as ações, os gestos e as atitudes do outro são importantes para o desenvolvimento.

“Em suas imitações espontâneas, a criança não tem uma imagem abstrata ou objetiva do modelo. Longe de conseguir se opor, começa unindo-se a ele numa espécie de intuição mimética. [...] Na raiz de suas imitações, há amor, admiração e também rivalidade”. (WALLON, 2007, p. 144).

A criança assimila, inicialmente, um modelo exterior e, no percurso do seu desenvolvimento, atuará expressando suas impressões motoras, trazendo para o ato de imitar seus ritmos e gestos pessoais. Conforme Costa (2012), nas crianças pequenas, a imitação não se limita apenas a reproduzir um modelo, mas se faz presente em ação e atos espontâneos. A imitação é uma forma de os pequenos externalizarem, criarem e experimentarem movimentos a partir de aprendizagens expressivas e sociais.

De acordo com Wallon, a capacidade de imitação e de representação revela as origens motoras do ato mental:

[...] a imitação está sujeita a uma série de desvios que mostram que, longe de ser o decalque fácil de uma imagem sobre um movimento, tem de abrir passagem, utilizando-os por entre uma massa de hábitos motores e de tendências que, pouco a pouco, vão compondo o fundo de automatismos e de ritmos pessoais que caracterizam a atividade de cada ser e onde brotam tantos gestos espontâneos na criança (WALLON, 2007, p. 145-146).

Para Wallon (2007), o ato motor colabora diretamente com o ato mental da criança através da imitação, do jogo simbólico e do gesto gráfico. Expressar-se corporalmente

é se expressar mentalmente. A criança precisa do gesto para exteriorizar o que pensa assim como precisa das palavras.

Em uma das Rodas de Conversa observadas por ocasião da pesquisa, a professora pergunta o que as crianças fizeram no fim de semana: Sabrina diz que viajou para o interior dos avós maternos e diz que foi pescar com o pai, que pegou um *peixão*. Nesse instante, Sabrina faz o gesto de pescar, como se estivesse com a vara nas mãos e faz força demonstrando que o *peixe é grande!*²³, ao mesmo tempo em que narra sua história.

Na perspectiva walloniana, o movimento atua como um pensamento exteriorizado em atos, gestos, mímicas e expressões, atuando no meio social, servindo para dizer e externalizar a capacidade criadora e global do pensamento infantil. Algo parecido como o que vimos na experiência narrada anteriormente. Nas palavras de Wallon (2007, p. 153), “[...] o ato motor não se limita ao domínio das coisas, mas, através dos meios de expressão, suporte indispensável do pensamento, submete-o às mesmas condições a que está submetido. Eis um fator que não deve ser esquecido na evolução mental da criança”.

Já no simulacro, a capacidade de representação irá se desenvolver amplamente na brincadeira, pois é “um ato sem objeto real, embora à imagem de um ato verdadeiro”, descreve Wallon (2007, p. 151). Assim como a imitação atuou no campo da representação das pessoas, no simulacro a criança agregará gestos e objetos à situação representada.

Considerando isso, vemos as crianças em suas brincadeiras mexendo a panela, mesmo sem ter a colher; fazendo o gesto de dirigir o carro, estando com uma tampa de panela nas mãos; ninando o bebê, tendo nos braços sua boneca ou, até mesmo, um paninho. Nesse contexto, movimento e representação atuam juntos, dando suporte à construção das narrativas infantis, ao enredo de suas brincadeiras, permitindo a livre criação. A criança constrói uma nova maneira de lidar com a realidade, de organizar o pensamento, no qual dá novos significados aos objetos e às situações.

Com a função simbólica, a criança inaugura novas possibilidades de organização do real que vão para além da exploração concreta do meio. A realidade representada é mediada por gestos simbólicos, nos quais os objetos são representados por significados, são reinventados, ressignificados.

O estágio projetivo se integra ao personalismo pela função simbólica, fornecendo as bases para a tomada da consciência de si e o processo de diferenciação eu-outro, principais características do **Estágio Personalista**. Neste, a criança inicia uma fase importante para o

²³ Notas do diário de campo realizadas no dia 28 de outubro de 2016.

seu desenvolvimento: a diferenciação do Eu psíquico, processo marcado por três fases distintas: oposição, sedução e imitação.

A partir do terceiro ano de vida, anuncia-se uma fase de afirmação do Eu, momento marcado por períodos de conflitos e oposição. Segundo Wallon (2007, p. 184),

[...] a pessoa entra num período em que sua necessidade de afirmar, de conquistar sua autonomia, vai lançá-la inicialmente numa série de conflitos. Para começar, uma oposição muitas vezes totalmente negativa, que a leva a afrontar as outras pessoas sem outro motivo senão o de experimentar sua própria independência, sua própria existência.

A chamada crise de personalidade, que, de acordo com Galvão (1995, p. 119), é marcada por “um esforço de libertação, um esforço voluntarista do NÃO, do EU, do MEU”, anuncia a fase de afirmação do Eu. Uma fase marcada por conflitos interpessoais e pela negação do outro, que antes era o seu maior referencial. Surge a necessidade de a criança impor seu ponto de vista pessoal, buscando afirmar suas necessidades e vontades. Nesse período do desenvolvimento, a criança pode, equivocadamente, ser vista pelo adulto como birrenta, mal educada, até mesmo, como agressiva. É muito comum vermos crianças disputando a posse de objetos, como se quisessem mostrar que podem mais do que o outro, no entanto, a busca maior é a da conquista. Tão logo ganha o objeto almejado, este perde seu valor e depressa é abandonado. É nesse sentido que Galvão (1995, p. 54) realça que “a posse do objeto, assegura a posse da própria personalidade da criança”.

A crise de oposição, segundo Wallon (2007), dá lugar a um personalismo mais positivo, que se apresenta em dois tempos: a *sedução*, ou a *idade da graça*, e a *imitação*. A idade da graça, que ocorre por volta dos quatro anos, traz uma transformação nas ações da criança. Seus movimentos tornam-se mais harmônicos e há, claramente, um empenho de se obter a atenção, a admiração e de se agradar as pessoas. Vê-se que a atenção da criança se volta novamente para o outro. As experiências nas quais os adultos podem participar de suas brincadeiras, contar e criar histórias, valorizar as produções infantis e com as crianças dialogar criam laços afetivos e colaboram para a construção do Eu psíquico na criança.

Wallon (2007) revela que essa necessidade de afirmação, de se desvelar, leva a criança a uma nova forma de relação com o outro: a *imitação*. Conforme o teórico, “o gesto de imitar [...] contribui para a evolução mental da criança, há um desejo íntimo e irresistível de apego às pessoas” (WALLON, 2007, p. 187). Nesse instante do desenvolvimento, o interesse da criança se volta para as pessoas as quais a criança admira. É bem verdade que as crianças imitam seus pais, professores, a coordenadora, o policial e o vendedor que passa na

rua. As qualidades, os trejeitos, o jeito de ser das pessoas conquistam as crianças, num processo de expulsão e incorporação do outro, necessário ao desenvolvimento, e que torna mais ricas as interações e a constituição do eu na criança.

Outro aspecto importante e transitório entre os estágios do personalismo e do categorial, e necessário de ser compreendido por professores e profissionais de EI, diz respeito às manifestações da atenção infantil: a instabilidade e a perseveração. Na perspectiva de Wallon (2007, p. 72), “a atenção das crianças constitui-se de momentos sobre os quais elas não têm nenhum poder de mudança ou de fixação”. Para o teórico, instabilidade e perseveração são efeitos contrários no modo de atenção, podendo ser simultâneos. Vale ressaltar que, na instabilidade, “a criança tende a reagir indiscriminadamente aos estímulos exteriores”, como afirma Galvão (1995, p. 76), ou seja, concentrada em seus próprios pensamentos ou atividades, como na realização de uma brincadeira, ou ao folhear um livro, pensativa na Roda de Conversa, satisfazendo-se em ouvir e observar.

Na perseveração, a criança permanece envolta na mesma atividade, ocupação ou no mesmo pensamento, levando, conforme Dantas (1990, p. 39), “a criança a fixar-se numa palavra ou ideia e continuar a responder em função dela e não da nova pergunta”. Segundo o pensamento da autora, essa maneira de reagir é própria do funcionamento infantil, portanto, são modos específicos de pensar e ricos em significados que expressam a lógica do pensamento infantil.

É evidente o quanto essa forma de ser das crianças aparece em suas falas, nas suas ações e percepções. Na Roda de Conversa, por exemplo, podemos perceber o quanto as histórias das crianças aparecem persistentemente, numa repetição contínua de suas ideias, do seu pensar. Na realização da Roda, quase sempre no começo da semana, professores iniciam a conversa com a costumeira pergunta: o que fizeram no fim de semana? Parte das crianças pode responder citando ações e atividades diversas; outra parte irá repetir a resposta que deu na semana anterior, ou a resposta do coleguinha que está ao lado. Nas palavras de Wallon (2007, p. 72), isso acontece porque nos gestos e nas palavras há uma tendência do ato se repetir, sendo superada por uma “circunstância imprevista, de uma estimulação surpreendente ou sedutora.”

Essa manifestação infantil é, na maioria das vezes, incompreendida pelos adultos, principalmente, na realização da Roda de Conversa. É recorrente se ouvir na fala de alguns professores que é difícil realizar esse momento, devido ao caráter confuso e à repetição das falas e ideias; o que revela desconhecimento sobre as características do pensamento infantil.

Por isso, é tão importante não submeter as crianças a “rotinas rotineiras²⁴” e possibilitar a elas ricas e significativas oportunidades de expressão, cabendo ao professor realizar uma escuta atenta e interessada dos seus diálogos e narrativas. Além disso, torna-se imprescindível enriquecer as experiências infantis com a linguagem oral, contando-lhes boas histórias, dialogando com as crianças e valorizando suas narrativas.

No **Estágio Categórial**, quarta fase do desenvolvimento, a criança, gradualmente, desprende-se de suas ocupações espontâneas e o sincretismo do pensamento é reduzido, possibilitando uma lógica diferente do pensamento, como as capacidades de organizar o real em categorias, generalizar, nomear, agrupar e comparar. Esses conhecimentos inauguram importantes avanços à inteligência, marcando um retorno das relações com o meio para o campo cognitivo. Apesar disso, é importante salientar que a criança continua se desenvolvendo nos campos afetivo e motor.

As experiências concretas e de conhecimento do mundo exterior permitirão à criança diferenciar os objetos, dando qualidades, comparando-os entre si, buscando explicar as situações e relações com os objetos. Dessa forma, ao interagir com o conhecimento socialmente construído, a criança passa, então, a ter outra relação com o mundo social. A criança no estágio categórial, como descreve Amaral (2012, p. 52), “[...] toma conhecimento de suas possibilidades, adquirindo um conhecimento mais completo e concreto de si mesma.”

No **Estágio da Adolescência**, o retorno da predominância afetiva rompe com a “tranquilidade” que caracterizou o estágio categórial. As mudanças corporais e hormonais, as questões morais e existenciais representam novos modos de crises e conflitos. As relações sociais se voltam novamente para o plano afetivo; o adolescente passa a se interessar pelo mundo das relações, das leis, elegendo causas para defender.

Esse estágio também se configura em um momento de reorganização corporal e psíquica, no qual surgem novas necessidades, dúvidas, sentimentos ambíguos e o ter de lidar com um corpo que se modifica rapidamente. O desenvolvimento se volta novamente para a construção da pessoa.

Para Wallon (2007, p. 191), “cada momento da infância é um momento da soma que prossegue dia após dia”. O desenvolvimento é um processo no qual existe uma relação indissociável do meio social, da relação eu-outro e da afetividade. Nas palavras do estudioso, esses fatores “ordenam-se e combinam-se em sistemas que abrem para a atividade do sujeito um campo cada vez mais vasto.” (WALLON, 2007, p. 191). Assim, afetividade e cognição

²⁴ Barbosa (2006) trata da expressão rotina rotineira, aprofundando sua discussão.

constituem a pessoa, num processo dialético de predominâncias, alternâncias e de relações recíprocas. Um estágio não se sobrepõe ao outro, mas o completa, integra-o, levando-nos a pensar a criança de maneira global e abrangente, “a psicogênese da pessoa completa”, como tão bem define Dantas (1992b).

3.6.3 O desenvolvimento do pensamento e da linguagem

Para Wallon (2007), o começo da fala na criança coincide com um intenso progresso de suas capacidades práticas. Estudiosos verificaram que, no início do desenvolvimento, seres humanos e macacos têm um comportamento semelhante no campo da inteligência prática. O grande diferencial que faz com que o ser humano se distancie do comportamento imediato e restrito a percepções apresentado nos animais é a aquisição da fala e da capacidade de representação, que qualificam os seres humanos a agir sobre os objetos de forma intencional, a planejar, imaginar e a criar. Conforme Galvão (1995, p. 78),

A linguagem, ao substituir a coisa, oferece à representação mental o meio de evocar objetos ausentes e de confrontá-los entre si. Os objetos e situações concretos passam a ter equivalentes em imagens e símbolos, podendo, assim, ser operados no plano mental de forma cada vez mais desvinculada da experiência pessoal e imediata.

A relação entre a linguagem e o pensamento é objeto de estudo privilegiado na obra de Wallon. De acordo com suas ideias, a linguagem é “o sustentáculo necessário das representações. [...] é a própria condição do pensamento e do conhecimento” (WALLON, 2008, p. 200). Dessa forma, linguagem e pensamento mantêm uma relação de reciprocidade: a linguagem exprime o pensamento e o estrutura. Necessária ao desenvolvimento da inteligência, a linguagem une os seres humanos em torno do mundo dos gestos, signos, símbolos e das palavras. Sobre importância dela para o desenvolvimento, Wallon reflete: a linguagem traz consideráveis consequências para a espécie e para o ser humano, “sem falar das relações sociais que ela torna possíveis e que a modelaram, nem do que cada dialeto exprime e transmite de história, foi ela que fez transmudar-se em conhecimento a mistura estreitamente combinada de coisas e de ação [...]” (WALLON, 2007, p. 155).

Sendo o principal interesse deste estudo, as relações entre pensamento e linguagem surgem, conforme a teoria walloniana, no estágio sensório-motor e projetivo, quando a criança recorre ao gesto para se expressar, para completar seu pensamento, para expressar uma ideia, chamar atenção do adulto, apontando para o que deseja. Até então, uma

mentalidade projetiva que, segundo Dantas (1992a), projeta-se em atos motores e é caracterizada por movimentos de naturezas diversas e de movimentos simbólicos.

O gesto atua como mediador das interações entre adultos e crianças, constituindo-se na primeira forma de linguagem, sendo passível de muitas interpretações e de uma necessária relação afetiva, processo no qual o desenvolvimento da linguagem estará intimamente ligado às interações entre adultos e crianças e aos domínios do ato motor, afetividade e conhecimento. Nesse momento do desenvolvimento da linguagem,

[...] os mecanismos da ação são ativados antes dos da reflexão, quando quer imaginar uma situação não consegue fazê-lo se antes não se envolver de alguma forma com ela por meio de seus gestos. O gesto precede a palavra, depois vem acompanhado dela, antes de acompanhá-la, para finalmente fundir-se em maior ou menor medida a ela (WALLON, 2007, p. 157).

Os gestos permitem intensos progressos no campo da inteligência. Vê-se, então, a preponderância do ato motor na ação das crianças, alicerce necessário para a construção das ideias, da representação e do pensamento.

Em seus estudos sobre o pensamento discursivo nas crianças, Wallon percebeu formas muito particulares e autênticas de manifestação do pensamento infantil. Ao observar, dialogar e ouvir as narrativas infantis sobre suas experiências cotidianas, Wallon concluiu que “o pensamento infantil se faz basicamente de pares de ideias, em que uma puxa a outra [...] as ideias, em lugar de se associarem, estão misturadas, indissociadas, amálgamadas [...]” (DANTAS, 1990, p. 43). Esse pensamento singular, típico do pensamento e das percepções infantis, Wallon chamou de pensamento sincrético.

O pensamento sincrético, como já mencionado anteriormente, longe de ser desorganizado, expressa sentidos inusitados e variados, que muito aproximam as crianças do ato criador dos poetas! Disso resulta o interesse das crianças pelas sonoridades, brincadeiras com as palavras, parlendas, pelo ato criador de inventar sons, histórias e até novas palavras! Como tudo está ligado a tudo no pensamento sincrético, é muito comum percebermos nas conversas das crianças a mistura de realidade e fantasia, pois esse tipo de pensamento está envolto de uma impregnação afetiva, na qual os critérios afetivos se sobrepõem aos lógicos e objetivos.

Bastos e Dér (2012) colaboram para essa discussão dizendo que o pensamento infantil caracteriza-se por um sincretismo de caráter global, no qual se encontram misturados os vários planos do conhecimento: afetivos, cognitivos e motor. As autoras salientam que os processos subjetivos e afetivos prevalecem nas explicações e histórias, tendo contornos

lúdicos e de livre criação. Assim é que, numa conversa entre crianças, é possível escutar algo como: *“deve ter sido o lobo mal que inventou esse negócio de tomar vacina!”*²⁵

Wallon aponta como se dá essa percepção das coisas e das situações no pensamento da criança:

[...] continua sendo global, ou seja, seus detalhes continuam indistintos. No entanto, muitas vezes temos a impressão de que a atenção da criança se volta para os detalhes das coisas. Chega até a detectar aspectos tão particulares, tão íntimos ou tão fortuitos que nos tinha escapado. [...] A percepção da criança é, portanto, mais singular do que global; incide sobre unidades sucessivas e mutuamente independentes, ou melhor, cujo único vínculo é sua enumeração (WALLON, 2007, p. 162).

Wallon (2007) dá a conhecer que o processo de diferenciação do objeto e da linguagem não se dá de forma imediata, sem conflitos. Há um conflito entre as palavras e as ações, estas parecem ser imperativas e seus sentidos variam conforme as situações, também podendo apresentar-se como imaginárias e polivalentes, tendo inúmeros significados relacionados às circunstâncias do momento e ao estado afetivo da criança.

Vê-se, portanto, que a criança encontra-se em um momento do desenvolvimento transitório, no qual ela aparece indiferenciada entre os planos dos objetos, das ações e das ideias. Por volta dos cinco anos de idade, há na criança uma tendência de redução do sincretismo e uma nova maneira de se relacionar com o mundo emerge. Os progressos do pensamento discursivo farão com que a criança volte seu interesse para a explicação, definição e de relações qualitativas entre o objeto do conhecimento, ou seja, uma nova maneira de explicar e entender o mundo social próxima à noção conceitual ou categorial.

Dantas (1992a, p. 43) esclarece que explicar para Wallon é uma trama relacional que vai além da explicação da coisa, ou do fato. Segundo ele, “explicar é determinar condições de existência, entendimento que abarca os mais variados tipos de relações [...] para a sua concepção dialética de natureza, tudo está ligado a tudo, além de estar em permanente devir”.

Assim como um devir²⁶, a(s) linguagem(ns) possibilita(m) mudanças efetivas na criança, permitem transformações, criações; permitem conhecê-la em seu pensar, em suas singularidades. Nas palavras de Dantas (1992a, p. 44), “a linguagem, capaz de conduzir o pensamento, é também capaz de nutri-lo e alimentá-lo, estruturam-se reciprocamente: produto da razão humana [...]”.

²⁵ Notas do diário de campo realizadas no dia 14 de setembro de 2016.

²⁶ De acordo com Abramowicz (2011), devir não tem nada a ver com o futuro, com uma cronologia qualquer, mas, sim, com o que somos capazes de produzir e inventar como possibilidade de vida.

Por isso, as experiências com a linguagem precisam ser constituídas de uma linguagem enriquecida e de oportunidades para que as crianças falem e sejam ouvidas com afeto e respeito. Suas falas precisam ser reconhecidas, valorizadas como a expressão mais genuína de um pensamento que se desenvolve integralmente, de forma abrangente e complexa.

É nessa relação dialógica e de respeito que crianças e adultos se encontram simetricamente como sujeitos de linguagem, aspecto fundamental para os progressos afetivos, da inteligência e construção da pessoa.

3.6.4 Implicações das teorias sociointeracionistas para a prática pedagógica na EI e para a Roda de Conversa

As teorias sociointeracionistas de Vygotsky (1998, 2005) e Wallon (2007, 2008) trazem importantes e valiosas contribuições para a prática pedagógica em creches e pré-escolas. Contribuições estas que precisam ser conhecidas e jamais esquecidas por professores e profissionais que atuam com as crianças de zero a cinco anos de idade. Cruz e Costa (2016) afirmam que, embora as teorias apresentem algumas divergências em seus constructos teóricos, constituem-se em preciosas ferramentas para a Educação, possibilitando refletir sobre as práticas pedagógicas e as necessidades e possibilidades das crianças.

No que se refere às implicações pedagógicas deste estudo, esperamos deixar clara a importância de se garantir espaços nos quais as crianças possam utilizar a fala como forma de expressão do seu pensamento. A Roda de Conversa, assim como outros momentos de interações e de uso da linguagem, tais como a imitação, o faz de conta, a brincadeira e o desenho, potencializa inúmeras capacidades necessárias ao desenvolvimento e expressão do pensamento da criança. As autênticas formas de expressão do pensamento infantil precisam ser conhecidas, estudadas e reconhecidas pelo professor de EI, esse conhecimento é necessário para que se evitem práticas pedagógicas equivocadas, nas quais não sejam compreendidos os processos de construção do pensamento e da linguagem.

Essa construção se dá nas interações das crianças com o outro e na cultura, através de processo de mediação simbólica que tem nos objetos, no gesto, na brincadeira, na palavra e em outros importantes elos que impulsionam o desenvolvimento e o aprendizado das crianças.

Saber da importância da construção do pensamento e da linguagem para o desenvolvimento implica saber que essa construção se dá nas interações das crianças com o outro e na cultura, através de processo de mediação simbólica que tem nos objetos, nos

gestos, na brincadeira, na palavra e em outros importantes elos que impulsionam o desenvolvimento e o aprendizado das crianças.

A criança, sujeito ativo e competente nesse processo, sujeito interacional desde que nasce, atua de forma competente na cultura e no meio social, criando sentidos e significados por meio dos gestos, da imaginação, da(s) linguagem(s), da brincadeira do movimento, nas relações afetivas e nos conflitos.

Cientes dessa importante construção para o desenvolvimento é que precisamos garantir, nas práticas cotidianas na EI, a expressão da linguagem, das múltiplas linguagens e do pensamento da criança. Segundo Rego (1995), é um importante papel da escola desenvolver modalidades de pensamento bastante específicos a partir do conhecimento cotidiano da criança, de suas ideias, curiosidades e de suas “teorias” sobre o mundo.

A Roda de Conversa é um espaço-tempo potencialmente rico em significados, espaço dos conhecimentos cotidianos, no qual as crianças apresentam suas “teorias”, hipóteses e saberes. Ela possibilita um aprendizado que promove o desenvolvimento não no sentido de “ensinar conteúdos ou regras”, quase sempre elegidos pelos adultos para as crianças, mas requer que pensemos ser a Roda de Conversa como um espaço-tempo de interações, que pode possibilitar “um aprendizado que desperta processos internos de desenvolvimento capazes de operar somente quando a criança interage com as pessoas” (VYGOTSKY, 1998, p. 117).

Ao ser espaço pleno das interações e do diálogo, a Roda cria uma atmosfera afetiva na qual as crianças se constituem na relação eu-outro. Nela, as crianças se diferenciam, tomam consciência de si e dos anseios e curiosidades do outro. Esse espaço que é de escuta também é espaço de birra, de choro e de crescer e se desenvolver em meio a crises, conflitos e contradições. E, como toda Roda gira e dá muitas voltas, é também lugar de movimento dos pés, das mãos e dos gestos que acompanham a expressão da fala e o pensamento. A brincadeira aparece nas conversas, na imaginação, na criação de uma nova forma de brincar e até mesmo em brincar com as palavras!

O professor de EI precisa atuar como um mediador do diálogo, o parceiro mais experiente, aquele que é conhecedor e que compreende o percurso de desenvolvimento e as autênticas manifestações da linguagem e do pensamento infantis. Na Roda de Conversa, ele tem um papel de grande importância: garantir a coletividade, o encontro. O professor de EI, segundo Rego (1995), deixa de ser visto como o agente exclusivo da informação e da formação para ser facilitador da aprendizagem, aquele que possibilita as interações entre crianças-crianças e adultos-crianças com o objeto do conhecimento. De acordo com Araújo

(2015), é preciso que o professor conceba esse momento como um espaço para a escuta e participação das crianças; um espaço que favoreça a participação e a escuta das crianças.

A Roda é um espaço-tempo das crianças e do professor, não precisando ser um lugar de relações assimétricas, adultocêntrico ou monológico. Basta lembrar-se do princípio da circularidade, aquele que rege a Roda, em que todos, em círculo, ao lado um do outro, são igualmente importantes; basta lembrar-se de que as crianças são sujeitos interacionais, completos, concretos, produtores de cultura(s) e que têm muito a dizer.

No capítulo a seguir, trago algumas reflexões sobre os diferentes olhares para a infância e para os aspectos que caracterizam as culturas da infância.

4 INFÂNCIAS E AS CULTURAS INFANTIS: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

“Olha o que eu desenhei! É uma planta da alegria! Ela dá fruta da alegria! Pra deixar todo mundo alegre e inteligente! E também vai ter o arco-íris da alegria!” (IARLEY, 2016)²⁷.

Fotografia 4 – Crianças criam uma nova brincadeira



Fonte: arquivo de pesquisa.

Dialogar com outros campos do conhecimento se faz necessário para compreender as crianças em sua complexidade, em seus contextos e singularidades. Atualmente, as crianças são reconhecidas como competentes atores sociais e produtoras de cultura(s). No entanto, não basta afirmar isso; é necessário refletirmos acerca do que significa fazer tal afirmação. Perguntamo-nos: afinal, o que significa serem as crianças produtoras de culturas? Como produzem culturas? Quais as bases teóricas que fundamentam esse constructo? O que se entende por culturas infantis? Hoje, é necessário reunir diferentes olhares sobre a(s) infância(s) para que se possa compreender a infância como uma categoria construída historicamente. Barbosa (2014, p. 647) propõe “[...] formular propostas educativas que tenham como ênfase o protagonismo infantil e a agência das crianças nas culturas por elas produzidas”. Já Frota (2007) sugere que pensemos a(s) infância(s) de um modo particular e nas suas múltiplas emergências; um projeto da contemporaneidade, sobre a qual trata este capítulo.

Os diferentes olhares para as infâncias e para a criança como produtora de cultura(s) se constituem os Novos Estudos da Infância, que emergem a partir de novas bases

²⁷ Notas do diário de campo realizadas no dia 27 de outubro de 2016.

teóricas e de investigação científica, sendo necessário que as instituições responsáveis pela educação e cuidado das crianças revejam suas concepções, reconheçam e valorizem os pequenos como protagonistas de suas aprendizagens e produtores de cultura(s). Na concepção de Barbosa (2014, p. 649), “as culturas infantis exigem, certamente, uma perspectiva de complexidade e interdisciplinaridade para serem, efetivamente, compreendidas.” Antes de lançarmos nosso olhar para esse importante constructo, é importante resgatar como se inaugura a ideia da particularidade infantil.

4.1 Diferentes perspectivas sobre a(s) infância(s)

Iniciamos a partir da perspectiva histórica. O estudo de Philippe Ariès sobre a criança e a vida familiar no Antigo Regime, publicado na França e traduzido para o Brasil com o título “História social da criança e da família”, analisa o surgimento do sentimento de infância na sociedade moderna. Entre suas principais proposições, afirma que não existia um sentimento de infância antes da Modernidade. Isso não quer dizer, segundo Ariès (2006, p. 99), que as crianças “fossem negligenciadas ou abandonadas”; o que não existia era a consciência da particularidade infantil, que distingue a criança do adulto. Sendo, desse modo, a infância considerada uma invenção da modernidade. Inaugura-se, então, o entendimento de que a infância não é algo natural, mas que foi construída ao longo de um processo histórico.

Frota (2007, p. 151) colabora com essa discussão dizendo que essa afirmação “[...] trouxe grandes mudanças na compreensão da infância, já que ela era pensada como uma fase de vida [...]”. Por outro lado, não é possível pensar a(s) infância(s) a partir de condições socioculturais determinadas, como se as crianças de um mesmo tempo histórico passassem pelas mesmas experiências culturais e sociais. Na verdade, é possível dizer que a infância e as crianças mudam com o tempo e com os múltiplos contextos.

Entretanto, estudos posteriores ao de Ariès, como o de Heywood (2004), contestam e trazem novos elementos para a interpretação da condição das crianças no passado. Para o historiador, Ariès foi ingênuo no trato das fontes históricas, principalmente, em relação às fontes iconográficas, pois “os artistas, ao retratarem os adultos, estavam mais preocupados em transmitir o *status* e a posição dos retratados do que com a aparência individual” (HEYWOOD, 2004, p. 25). Além disso, Ariès se centrou demasiadamente na Idade Média, buscando evidências da concepção de infância no século XII na Europa Medieval. Como não encontrou, concluiu que o período não tinha qualquer consciência dessa

etapa de vida. Historiadores contra-argumentaram dizendo que, nesse período, poderia haver uma consciência bem diferente, de uma cultura diferente da qual pouco se conhece.

Também consideraram exagerada a tese por considerar haver uma completa ausência de consciência da infância na civilização medieval. Demonstraram, através de pesquisa histórica, que havia, sim, algum reconhecimento da “natureza específica” da infância (HEYWOOD, 2004, p. 26), como nos códigos jurídicos medievais, nos quais se costumava proteger o direito de herança de crianças órfãs.

Heywood (2004), em sua análise, questiona o fato de haver uma descoberta da infância, pois há que se considerarem as formas de pensamento e o contexto social que se somam à construção histórica. De acordo com suas palavras, “a história cultural da infância tem seus marcos, mas também se move por linhas sinuosas com o passar dos séculos: a criança poderia ser considerada impura no início do século XX tanto quanto na Alta Idade Média” (HEYWOOD, 2004, p. 45). Reflexão que corrobora para que se considere a infância um constructo social que segue o fluxo variante de diferentes períodos, lugares e contextos sociais.

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) concordam com as críticas de Heywood. Os autores evidenciam que a consciência da particularidade infantil pode ser identificada desde a Antiguidade e nas mais diversas culturas, desde o século VI ao início do século XX. Dessa forma, contribuem para que pensemos ser a infância uma construção social e histórica presente nas mais diversas culturas, e que, ao longo desse constructo, há muitas imagens das crianças e das infâncias, não podendo ser pensadas fora de seu contexto social. Segundo eles, há que se fazer uma reflexão crítica sobre a(s) infância(s) e suas histórias no que se referem “[...] às desigualdades e diferenças entre diferentes grupos de crianças, o que invalida o sentido unitário e uniforme atribuído ao conceito.” (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012, p. 23). Portanto, a infância precisa ser pensada como uma construção multifacetada e nos contextos econômico, social, político, geográfico e cultural, dentre outros.

Com o estabelecimento de uma distinção entre adultos e crianças, surgem, então, novas formas de organização social, nas quais figuram o aluno, a escola e a família nuclear. A instituição dessa nova forma de organização das relações e de instituição da escola fez surgir, em meados do século XIX, duas importantes ciências que se ocupam das questões da infância: a Psicologia e Pedagogia. Para Barbosa (2014, p. 648), psicólogos e pedagogos são os fundadores do campo dos Estudos da Infância e das Crianças: “[...] foram eles que criaram espaços para a investigação sobre as crianças e contribuíram ativamente para a formulação de uma concepção de infância em suas nascentes disciplinas científicas e práticas educacionais.”

Na construção teórica de suas concepções e objetos metodológicos, a Psicologia e a Pedagogia caminharam dentro de um cenário que, inicialmente, apresentava uma perspectiva “[...] da universalidade da infância, da padronização e da linearidade no comportamento das crianças, além do estabelecimento de parâmetros de normalidade, isto é, uma concepção homogeneizadora e evolutiva do desenvolvimento humano [...]” (BARBOSA, 2014, p. 648). Desse modo, as crianças foram vistas apenas sob o viés psicologizante relacionado a uma fase de vida, a características etárias e à institucionalização do ensino e aprendizagem. O desenvolvimento era visto nos seus fatores comportamentais, maturacionais e não sociais.

De acordo essa autora, na segunda metade do século XX, a concepção unitária e homogeneizadora foi problematizada; outros estudos emergiram vinculados às linhas teóricas como psicanálise, construtivismo, interacionismo simbólico e à teoria histórico-cultural.

A teoria histórico-cultural considera a constituição social do sujeito dentro de uma cultura concreta, vivida e construída nas interações sociais. Para Vygotsky (1998, 2005), a construção do pensamento e da linguagem é um processo cultural. Para Wallon (2007, 2008), o desenvolvimento é um processo constituído por fatores orgânicos e sociais e pelos domínios funcionais da afetividade, cognição e motricidade. A criança é vista em sua integralidade, “completa, concreta e corpórea” (DANTAS, 1992b), constituída na relação eu-outro, perspectivas adotadas neste estudo.

É imprescindível mencionar a herança histórica dos intelectuais da educação do final do século XIX e princípio do século XX, tais como John Dewey, Maria Montessori, Célestin Freinet, Jerome Bruner, Lev Vygotsky e Loris Malaguzzi, criadores de uma herança rica e que precisa ressoar nas práticas pedagógicas realizadas com as crianças; uma forma de rompermos com as práticas burocráticas e transmissivas que marcam a história da educação. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007, p. 13), “[...] a pedagogia da infância pode reclamar que tem uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante, e não como um ser em espera de participação”. Ouvir as vozes dos pedagogos dos dois últimos séculos é o que precisamos para desenvolver “[...] uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz [...]”, conclama-nos Oliveira-Formosinho (2007, p. 14).

Barbosa (2014, p. 648) enfatiza que as investigações e os estudos dos pioneiros trazem importantes contribuições para o campo científico, afirmando a:

[...] distinção entre as crianças e os adultos, afirmando um modo qualitativamente diferente de ser e de pensar, mas não de inferioridade; na observação das crianças em seus ambientes naturais; na escuta de seus modos de pensar, procurando valorizar e conceitualizar as ações realizadas por elas; na verificação das necessidades e dos interesses manifestados por elas; e na visualização da brincadeira como um elemento central de suas vidas.

No campo social, as contribuições advêm das pesquisas científicas, de estudos acadêmicos, dos movimentos sociais e da efervescente e significativa produção de documentos já elaborados desde as décadas de 1970 e 1980, pensados e referendados por inúmeros debates e consultas públicas à sociedade. Essa intensa produção tem o compromisso de garantir os direitos a uma EI democrática e de boa qualidade para todas as crianças. E como ressaltam Dahlberg, Moss e Pence (2003), essa qualidade precisa ser pensada relacionada ao contexto socioeconômico e estrutural, levando em consideração a instituição, os materiais, as concepções e, principalmente, as crianças e os adultos que estão inseridos no contexto, fator fundamental para que se reconheçam crianças e adultos em suas condições existenciais.

Os Estudos da Infância contribuem para uma maior visibilidade das crianças e suas singularidades expressas nas suas formas de ser, pensar, brincar e nas suas múltiplas linguagens. Mesmo com todo esse movimento, Sarmiento (2007, p. 26) ressalta que a infância tem passado por um processo de (in)visibilidade social “que oculta a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças, na complexidade da sua vivência social”.

Um exemplo desse anonimato refere-se ao longo tempo em que as crianças ficaram à margem das questões centrais que lhe dizem respeito, como nas pesquisas científicas realizadas sobre as crianças, e não com as crianças. Outro exemplo é o conhecimento sobre as singularidades e manifestações interacionais dos bebês e as culturas infantis produzidas pelas crianças bem pequenas que, só agora, bem recentemente, têm sido investigadas e problematizadas.

Assim, outras perspectivas, como as dos campos do conhecimento das Ciências Sociais e Humanas, são importantes para ampliarem o nosso olhar sobre as diferentes infâncias e contribuir para uma “[...] reflexão interdisciplinar sobre as culturas infantis”, como sugere Barbosa (2014, p. 651). Os chamados Novos Estudos da Infância (QVORTRUP, 2011; CORSARO, 2011) contribuem com novas bases teóricas e problematizam sobre os contextos e as diferentes representações sociais de infância na contemporaneidade.

A contemporaneidade aponta para uma multiplicidade de infância(s), deixando clara a ideia da infância como uma construção social, um paradigma da pós-modernidade. De

acordo com Frota (2007, p. 149), pensar a multiplicidade das infâncias existentes na perspectiva pós-moderna significa que:

[...] não existe conhecimento absoluto, realidade cristalizada, esperando para ser conhecida e domada; um entendimento universal, que se faça fora da história ou da sociedade. No lugar disso, o projeto pós-modernista propõe que o mundo e o conhecimento dele sejam vistos como socialmente construídos. Isso significa pensar que todos nós estamos engajados na construção de significados, em vez de engajados na descoberta de verdades. Assim, não existe somente uma realidade, mas várias.

Mas o que caracteriza a infância pós-moderna? Quais as suas implicações para a construção de uma pedagogia para a primeira infância? É o que nos instiga a pensar Dahlberg, Moss e Pence (2003). Segundo suas ideias, na perspectiva pós-moderna,

[...] não existe algo como “a criança” ou “a infância”, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros “o que as crianças são e o que a infância é”. Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos “entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63, grifos dos autores).

Assim, as crianças são consideradas nas suas relações com o(s) outro(s) sempre num contexto particular próprio. As crianças, nesse contexto, constroem significados, identidades, aprendem através de suas experiências. A pedagogia da primeira infância na pós-modernidade rompe com os processos predeterminados lineares, rígidos e reprodutivistas de aprendizagem e socialização, passando a conceber o processo de construção de identidades e subjetividades em contextos específicos, sempre abertos à mudança, à transformação e ao conhecimento, nos quais as crianças são percebidas como inseridas em identidades múltiplas e justapostas, sendo participantes ativos dessa construção. Portanto, novos olhares se assemelham “a uma colcha de retalhos pluralista.” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 79).

Também no movimento denominado **Filosofia da Educação** ou **Filosofia da Infância** (KOHAN, 2007, 2010), a criança é concebida como capaz de refletir, de expressar-se em suas múltiplas linguagens, de se colocar como pessoa, de transgredir e de viver plenamente suas experiências. O conceito de devir-criança²⁸ ajuda a pensar a infância. Devir não está relacionado ao futuro ou à cronologia; pensar a criança como um devir é concebê-la na sua existência. Devir é a possibilidade de encontro, de possibilidades e de uma intensa

²⁸ De acordo com Deleuze e Patner (1998 *apud* KOHAN, 2007), devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias.

experiência com a infância. Portanto, a criança está aberta ao acontecimento, à existência, às experiências!

Segundo Kohan (2007, p. 94), há duas infâncias: uma é “a infância majoritária, a da continuidade cronológica, das etapas do desenvolvimento das maiorias [...] é a infância que, desde Platão, se educa conforme um modelo”. Esta segue o tempo da progressão: primeiro somos bebê; depois, criança; em seguida, adolescentes, até chegarmos à velhice. E existe outra infância que habita outra temporalidade: a infância minoritária. Esta é concebida “como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação.”

De acordo com o filósofo, não se trata de combater uma e idealizar a outra, também não se trata de como deve ser a infância, o tempo, a educação, mas afirmar a força que tem a diferença, o ser, o diversificar e o revolucionar. Nesse sentido, a infância é entendida como tempo de criação, de encontro, de ser, agir e sentir no tempo de acontecimento e não um vir a ser.

A **Antropologia**, ciência social responsável pelo estudo das sociedades em seu contexto cultural e social, tem avaliado e revisto seus principais conceitos, dentre eles o conceito de cultura. Nessa revisão, segundo Cohn (2005, p. 19), foi abdicado o conceito de cultura como um conjunto de costumes, valores e crenças, empiricamente observável e delimitado, adotando um conceito de cultura que expressa “uma lógica particular, um sistema simbólico acionado pelos atores sociais para dar sentido às suas experiências”. A cultura sempre continuará existindo enquanto houver os sistemas simbólicos criados nas relações e interações entre os sujeitos. Desse modo, a cultura está presente nos contextos e nas relações sociais, nos quais a criança tem um papel atuante, passando a ser vista como ator social. A autora ressalta que a revisão dos conceitos-chave da antropologia permite

[...] que se vejam as crianças de uma forma inteiramente nova. Ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição (COHN, 2005, p. 21).

As mudanças que ressignificaram os estudos antropológicos contribuem para que se considere *a criança como ator social*, que tem um papel ativo nas relações sociais, nas construções de papéis e nas interações sociais nas quais se engajam. *A criança como produtora de cultura* não é apenas consumidora das culturas, mas produz cultura e elabora sentidos para o mundo e para suas experiências, compartilhando saberes e suas criações.

Considerando essa dimensão plural e diversa, Cohn (2005, p. 35) argumenta que falar de uma só cultura infantil é o mesmo que “universalizar, negando as particularidades socioculturais”. A autora assegura que é preciso considerar a pluralidade das realidades nas quais as crianças estão inseridas, assim como o sistema simbólico compartilhado com os adultos e construído na cultura de pares. Isso tudo nos faz compreender por que se fala de “culturas das infâncias” e não de uma “cultura da infância”. Nesse mesmo mote se concebe uma **Antropologia da criança** (COHN, 2005), e não da infância, pois “a infância é um modo particular, e não universal, de pensar a criança.” (COHN, 2005, p. 21). Conforme esse postulado, a ideia de infância não pode existir sem considerarmos os contextos socioculturais nos quais estão inseridas as crianças.

4.2 A Sociologia da Infância e as culturas infantis

Já a **Sociologia da Infância** (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2004, 2005, 2009) compreende a infância como uma categoria social e a criança como um ator social, competente e atuante. Elegemos essa área do conhecimento para uma maior reflexão, pois é ela quem contribui mais, na nossa compreensão, para situarmos a infância como uma categorial sociológica geracional e as culturas da infância construídas no fluxo das produções culturais e simbólicas criadas pelas crianças nas suas interações entre pares e com os adultos.

De acordo com Sarmiento (2009), a consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveu ao final da segunda metade do século XX, com um significativo incremento a partir do início da década de 1990. Podemos, então, dizer que os estudos da infância como categoria social e as crianças como atores sociais encontram-se em efervescência, contribuindo para que se possa reconhecer e compreender as crianças como produtoras de culturas, que vivenciam diferentes infâncias. Sarmiento (2009, p. 23) destaca os “aspectos-chave do paradigma” da investigação sociológica da infância, entendida

[...] como uma construção social. Como tal, isso indica um quadro interpretativo para a contextualização dos primeiros anos da vida humana. A infância, sendo distinta da imaturidade biológica, não é uma forma natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente estrutural e cultural específico de muitas sociedades.

No entanto, antes de a criança ser considerada pela Sociologia da Infância como ator social, o pensamento sociológico que vigorou durante algum tempo foi a da teoria da sociologia de Émile Durkheim, que considerava a “[...] infância como geração sobre a qual os

adultos realizavam uma ação de transmissão cultural e de socialização” (SARMENTO, 2009, p. 18). Esse pensamento concebia as crianças como seres passivos ou “consumidores da cultura estabelecida por adultos” (CORSARO, 2011, p. 19). Segundo essa perspectiva, o processo de socialização das crianças ocorria através da ação dos agentes socializadores, como a família, a escola, a igreja e as instituições. Processo garantido pela herança cultural que uma geração transmitia para outra, em que os valores e as regras eram impostos numa espécie de socialização vertical.

A Sociologia da Infância, segundo Sarmiento (2009, p. 18-19), cria seus próprios conceitos, tornando as crianças objeto da investigação sociológica, percebendo a infância “em si mesma” como categoria social do tipo geracional, um renovado campo de estudos que considera as dimensões estruturais e interativas da infância, como “a interpretação das condições atuais de vida das crianças” e como os indicadores de exclusão e desigualdade social. Por isso, considera as condições sociais e a diversidade existentes um fator relevante quando se fala em grupo geracional. Nessa perspectiva, as crianças são vistas nas suas especificidades biopsicológicas de movimento, de expressão, alimentação e cuidados específicos, mas consideradas como seres sociais integrantes de uma classe social, raça, etnia, gênero e lugar no mundo onde vivem.

Desse modo, essa diversidade social é fator de presença de variações intrageracionais, rejeitando a concepção uniformizadora da infância, é o que reitera Sarmiento (2005) como um propósito da Sociologia da Infância. As crianças são vistas pelas suas formas de ser, de se relacionar e interagir com as outras crianças, com os adultos e por meio das práticas sociais e culturais. Reconhece-se, dessa forma, a atuação social da criança que vive e participa de um contexto social diverso.

E, mesmo que as crianças pertençam a uma mesma família, comunidade, espaço cultural ou instituição, é preciso considerar a infância em suas variáveis como classe social, gênero, etnia, raça, espaço geográfico e condições de moradia. Aspectos que precisam ser levados em conta quanto às condições reais de existência nas quais estão inseridas as crianças. Para isso, é necessário compreender

[...] uma distinção semântica e conceptual [*sic*] entre *infância*, para significar a categorial social de tipo geracional, e *criança* [*sic*], referente ao sujeito concreto que integra essa categorial geracional e que na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor [*sic*] social que pertence a uma classe social, a um gênero etc. (SARMENTO, 2005, p. 371, grifos do autor).

Desse modo, as crianças são atores sociais, sujeitos competentes que produzem cultura através dos seus modos diferenciados de ser, de interpretar o mundo e de simbolizar o real através dos seus desenhos, das brincadeiras, do faz de conta, das narrativas e das expressões plenas da(s) cultura(s) da infância.

De acordo com Morais e Frota (2016, p. 84), a perspectiva intrageracional proposta por Sarmiento (2005) define a porta de entrada para o estudo da alteridade infantil. Segundo com as autoras, esse reconhecimento “evidencia a criança como sujeito ativo da produção cultural da sua sociedade, desenvolvendo a própria alteridade, e identificando-se como agente social”.

Assim sendo, a Sociologia da Infância se debruça “sobre as condições e características que fazem a diferença no grupo geracional” (SARMENTO, 2005, p. 371). Essas diferenças residem no fato de se reconhecer,

[...] a alteridade da infância constitui um elemento de referência do real que se centra numa análise concreta das crianças como atores sociais, a partir de um ponto de vista que recusa as lentes interpretativas propostas pela ciência moderna, a qual tematizou as crianças predominantemente como estando numa situação de transitoriedade e de dependência (SARMENTO, 2005, p. 372).

Trata-se de uma mudança paradigmática na qual as crianças não precisam ser conduzidas pela ação de agentes socializadores ou de adultos que julgam saber sobre o que as crianças precisam ser, fazer ou aprender sob o ponto de vista adultocêntrico, mas reconhecidas como sujeitos sociais, em que as crianças possam ser consideradas, nas palavras de Sarmiento (2005, p. 372), “como múltiplos-outro, perante os adultos”; consideradas pelo valor que possuem em si mesmas e em sua alteridade.

Sarmiento (2005) evidencia que as culturas da infância são entendidas como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com os seus pares” (CORSARO; EDER, 1990 *apud* SARMENTO, 2005, p. 373).

As culturas da infância são produzidas nas ações e interações das crianças com seus pares e com os adultos. Coadunam-se nessa construção os produtos produzidos pela indústria, pela mídia e na cultura escolar; estas são ações e relações que estão enraizadas na sociedade e presentes no cotidiano das crianças.

As culturas produzidas pela indústria e pelo comércio geram um processo de globalização da infância, aquele que “vende” uma imagem de infância em que todas as crianças partilham os mesmos gostos e os mesmos produtos, como: bonecas, cartões

coleccionáveis, jogos eletrônicos, filmes e desenhos animados, numa falsa ideia de que todos tem o mesmo acesso a esses bens e como se todos tivessem os mesmos interesses e gostos.

Sarmiento (2004, p. 18) ressalta que, mesmo as crianças tendo acesso aos mesmos produtos culturais (ainda que de forma desigual), não deixam de lado “os processos simbólicos e culturais que constroem a sociabilidade” [...]. Ou seja, mesmo fazendo uso desses produtos, as crianças criam e dão novos significados, exercendo sua plena capacidade criadora de produzir cultura. Isso ocorre, segundo Sarmiento (2005), na ação concreta das crianças, nas suas condições sociais, estruturais e simbólicas, nas quais exercem com maestria o papel de sujeito social. Um processo criativo tanto quanto reprodutivo, revela o autor. Nesse processo, as crianças elaboram interpretações, pensamentos, sentimentos, hipóteses, perguntas para entenderem e usarem no mundo que as rodeia.

Desse modo, a criança produz e reinterpreta de forma autêntica e criativa as construções simbólicas, culturais e sociais, participando de forma plena e coletiva da sociedade e dando sentidos às suas produções. Corsaro (2011, p. 31) denominou de Reprodução Interpretativa as culturas produzidas pelas crianças. Em suas palavras:

o termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. [...] o termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais.

Dessa forma, as crianças não precisam ser preparadas ou conduzidas pela mão do adulto para criar, produzir, interpretar e agir. Para o sociólogo, o desenvolvimento social infantil não deve ser considerado unicamente como a “internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança” (CORSARO, 2011, p. 31) num processo de adaptação e internalização, mas, pelo contrário, sendo um pleno e rico processo de “apropriação, reinvenção e (re)produção” da cultura.

Na reprodução interpretativa, as crianças se apropriam das informações do mundo adulto e do contexto das relações nas quais estão inseridas, contribuindo ativamente para ressignificá-las; construindo suas interpretações por meio de sua imaginação, desenhos, brincadeiras, pensamentos, palavras, interagindo e criando através das suas múltiplas linguagens. Nas palavras de Corsaro (2011, p. 31), [...] “as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações”. Assim, as crianças influenciam e são afetadas pelas culturas as quais integram.

Vale ressaltar que a linguagem e as rotinas culturais, e por que não dizer as múltiplas linguagens, têm importante papel na construção e apropriação da cultura pelas crianças. Para Corsaro (2011, p. 32), a(s) linguagem(ns) “funciona[m] como ferramenta para criar novas realidades sociais”. Tal fato ocorre quando as crianças se apropriam da sua cultura para construir sentidos, ampliar referências e inventar novos significados.

As rotinas culturais “fornecem às crianças e a todos os atores sociais envolvidos a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social.” (CORSARO, 2011, p. 32). A participação das crianças nas rotinas culturais faz com que se apropriem como produtoras e reprodutoras de cultura, atuando e interpretando o mundo a sua volta. Assim, atribuem sentidos e significados ao mundo adulto e às suas próprias experiências cotidianas. Esse empreendimento de construir sentidos ao mundo adulto faz com que as crianças produzam coletivamente seus próprios universos culturais, suas culturas de pares.

A participação das crianças nas rotinas culturais faz com que se apropriem como produtores de cultura, atuando e interpretando o mundo a sua volta. Assim, atribuem sentidos e significados ao mundo adulto e às suas próprias experiências cotidianas. Esse empreendimento de construir sentidos ao mundo adulto faz com que as crianças produzam coletivamente seus próprios universos culturais, suas culturas de pares.

As produções coletivas das crianças com seus pares são promotoras de conhecimentos, (re)interpretação, produção e apropriação do mundo simbólico e cultural. Na verdade, elas são formas de reconhecimento ou de resistência perante a cultura adulta, são maneiras de dar sentido aos seus interesses e necessidades. Como estão pautadas as construções sociais das crianças? Como constroem e produzem culturas?

De acordo com Sarmiento (2004), as culturas da infância traduzem a cultura societal na qual as crianças se inserem. Porém, as crianças o fazem de modo muito particular, diferente das culturas adultas, pois apresentam especificidades nas suas capacidades de criar, de representar e de simbolizar o mundo.

Para compreender os modos específicos das crianças produzirem cultura, Sarmiento (2004) enuncia a “gramática das culturas da infância”²⁹, ou seja, princípios de estruturação do sentido que são característicos das crianças como produtores de cultura. Quando se refere a uma gramática, Sarmiento (2004) não pretende dar nenhuma descrição

²⁹ Sarmiento (2003, 2004) frisa que a referência à gramática é uma metáfora identificadora das regras de estruturação simbólica, sendo necessário frisar que as culturas da infância não se restringem a elementos linguísticos, antes elas integram elementos materiais, ritos, artefatos, disposições cerimoniais e também normas e valores.

sobre a atuação das crianças na cultura, mas realçar o modo próprio e específico que distingue as culturas da infância dos princípios lógicos estruturantes das culturas adultas.

A gramática das culturas da infância se apresenta na Semântica, que se refere à construção de significados autônomos e à elaboração de significados próprios, como o *Era uma vez, vai começar a brincadeira! Um, dois, três, meia e já!* que remete a uma convocação para o presente, não tendo uma denotação temporal e histórica.

A Sintaxe também possibilita criação, uma vez que proporciona a articulação dos elementos constitutivos da representação, que não se subordinam aos princípios da lógica formal, articulando-se o real e o imaginário, como quando as crianças fazem de contam que têm aparelho telefônico nas mãos e imitam seu barulho: *trimmmm!* E dizem: *Alô! Quem está falando?* Ou quando brincam de casinha e batem na porta: *Toc, toc!* Perguntando: *Posso entrar?*

Além da Semântica e da Sintaxe, a Morfologia é importante. Ela diz respeito à especificidade das formas que assumem os elementos constitutivos das culturas da infância: os jogos, os brinquedos, os rituais, os gestos e as palavras; como quando as crianças criam maneiras específicas para brincar: bonecas de sabugo, de saco, boizinhos de ossos, criam cabanas, a varinha mágica, criam gestos para seus super-heróis ou criam novas palavras como “*babadi*” para se referirem ao cavalo, ou o “*tato*” para se referirem à chupeta.

Sarmiento (2004) aponta os quatro eixos estruturadores das culturas da infância que marcam as especificidades dessas culturas: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. A seguir, vejamos cada um deles.

A *interatividade* permite que a criança tenha contato com realidades diferentes, sendo o mundo da criança heterogêneo. Isso possibilita que as crianças tenham várias experiências interativas na família, nas instituições de EI, nos grupos dos quais participa. Estas aprendem, sobretudo, com as outras crianças, estabelecendo suas culturas de pares, das quais se produzem as brincadeiras, músicas, canções, histórias, conversas entre outras criações. A cultura de pares, salienta o autor, permite às crianças a apropriação, a reinvenção e a reprodução do mundo que as rodeia.

A *ludicidade* é o traço fundamental das culturas infantis. As crianças brincam reiteradamente, dedicam-se e se envolvem em suas brincadeiras. Através dessa importante atividade, as crianças vivenciam papéis, criam narrativas, buscam compreender o mundo, criam ações e relações individuais e coletivas. Sarmiento (2004, p. 26) evidencia que “o brincar é condição de aprendizagem da sociabilidade, pois acompanha as crianças nas diversas fases de construção das suas relações sociais”.

A *fantasia do real*, outro eixo referido por Sarmento (2004), referencia a forma como as crianças transpõem o real imediato e o reconstruem criativamente pelo imaginário. Realidade e fantasia “são dois universos de referência para a criança e que nas culturas infantis se encontram associados.” (SARMENTO, 2004, p. 26). A transposição imaginária das situações, das pessoas e dos objetos, possibilita à criança transitar entre os dois universos, pensando, imaginando e recriando situações. A fantasia do real, revela o autor, “está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança e é também um elemento de resistência em face a situações difíceis ou dolorosas” (SARMENTO, 2004, p. 26).

Finalmente, a *reiteração*, descrita como “o tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente revestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (SARMENTO, 2004, p. 28). É um tempo de acontecimento, circular, que se faz novo e contínuo. O que a criança vive é uma contínua recriação, daí a necessidade das crianças em vivenciar a mesma brincadeira, cantar a mesma música repetidas vezes, simplesmente pelo gosto de brincar, sentir, cantar e viver de novo.

O lugar da criança é o lugar das culturas da infância. Lugar que é continuamente reinventado, imaginado, construído nas relações simbólicas e sociais entre as crianças e os adultos, entre as crianças e seus pares. Os eixos estruturadores das culturas da infância propostos pelo autor— a *interatividade*, a *fantasia do real* e a *reiteração* —são plenamente vivenciados na ludicidade, na brincadeira.

Portanto, a brincadeira é a cultura da infância na sua manifestação mais autêntica, favorecendo o desenvolvimento, as interações, a aprendizagem, a sociabilidade e, dessa forma, as crianças produzem culturas.

Compreendidas como atores sociais e interacionais, as crianças também produzem culturas por meio do desenho, da arte, das suas palavras, narrativas e outras múltiplas possibilidades de construção de sentidos e significados. Oliveira e Tebet (2010) ressaltam que a brincadeira e os desenhos são produções simbólicas nos quais as crianças dão sentidos e atribuem significados às coisas. A brincadeira exprime um legado cultural, uma construção social, na qual as crianças subvertem a ordem das coisas, criam, produzem e reproduzem papéis. Os desenhos das crianças representam uma forma de interação e significação do mundo. Segundo as autoras, eles dão “pistas interessantes para que possamos compreender as formas de representações que a criança faz do mundo.” (OLIVEIRA; TEBET, 2010, p. 51).

Para a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento da criança encontra-se intrinsecamente relacionado à apropriação da cultura. Essa apropriação, segundo Smolka (2009, p. 8), implica uma “participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela

mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros”. Os estudos de Vygotsky sobre a atividade criadora do homem têm a preocupação de dar visibilidade às formas de participação das crianças na cultura, pois, conforme seu postulado teórico, o homem é um ser de relações sociais. Por isso, o teórico discorre sobre as atividades humanas que são afetadas pela cultura e pela linguagem, tais como: a escrita, o teatro, o desenho e a brincadeira. Vejamos como se dá a capacidade das crianças em relação à brincadeira e ao desenho, a seguir.

Segundo esse postulado, o desenvolvimento histórico-cultural não é um processo linear ou espontâneo, mas um processo que é construído na experiência da criança na cultura através do seu potencial criador e imaginativo—uma função psicológica tipicamente humana. A brincadeira é a criação da infância, tendo um caráter ativo e criativo para o desenvolvimento infantil. Nesse momento de criação, os brincantes reproduzem o que veem, como na imitação, mas não só isso, os pequenos trazem, também, para as brincadeiras, os elementos das experiências sociais e culturais, nas quais

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (VYGOTSKY, 2009, p. 17).

Vê-se, portanto, que, para Vygotsky, o ato de criação humana tem como base as experiências da criança. Nisso reside um potencial de criação de falas, brincadeiras e diversas situações criadas por elas. Algo que lhes é próprio, tendo a criança uma expressão singular, ou, como diria Vygotsky (2009, p. 19), “[...] cada período da infância possui sua forma característica de criação. Além disso, não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular do acúmulo de experiência”. E que estas sejam potencialmente ricas e reveladoras da(s) cultura(s) e do pensar das crianças!

Para Vygotsky, desenhar é um tipo predominante de criação na infância. Basta lembrar, segundo suas ideias, que o desenho representa a pré-história da escrita, sendo, portanto, uma atividade importante para a capacidade de representação e criação. Segundo os estudos de Vygotsky (2009), ao desenhar, a criança transmite no desenho o que sabe sobre o objeto, e não o que vê. Ao desenhar, as crianças realizam narrações gráficas sobre o objeto representado, ou seja, a linguagem acompanha as ações e as produções da criança, dando-lhe significados novos, já conhecidos ou imaginados pelas crianças.

Então, como ato de criação, desenhar implica a inserção das crianças nas práticas sociais de representação da realidade e simbólica, os desenhos “[...] podem ser compreendidos e explicados em geral e em detalhe por essa inter-relação entre os meios motor-tateis e visuais de percepção do mundo pela criança” (VYGOTSKY, 2009, p. 113).

Dessa forma, o desenho, como expressão da(s) cultura(s) da infância, precisa ter nas instituições de EI um lugar privilegiado para o princípio da liberdade, de criar, do pensar, do dizer-se através das suas narrativas, de dizer-se por meio do desenho.

Inúmeras são as possibilidades de sentidos que as crianças atribuem às suas experiências no mundo. Por isso, a cultura da infância não é pensada no singular, mas no plural, pois as crianças produzem culturas nos mais variados contextos. De acordo com Barbosa (2014), as culturas infantis podem estar vinculadas a outras formas de expressão das crianças, que vão além da brincadeira, considerando que as culturas infantis são observadas e vivenciadas em outros contextos da vida cotidiana das crianças, tendo como base

[...] elementos materiais presentes em suas vidas, como os objetos de casa, brinquedos, livros, materiais, ferramentas e tecnologias que mediam suas relações com o mundo, assim como os elementos simbólicos que provém das comunidades, das famílias, da cultura de brincadeiras, da mídia e da escola. As culturas infantis emergem, prioritariamente, no convívio dos pequenos e permanentes grupos de crianças, sejam de irmãos, amigos do bairro ou colegas de escola, com os quais as crianças realizam atividades em comum (BARBOSA, 2014, p. 663).

4.3 A Roda de Conversa como expressão das culturas infantis

A partir dessa discussão, temos a pretensão de dizer que a Roda de Conversa é um espaço-tempo para a produção das culturas infantis. Esta se configura como um espaço para uma “rotina cultural”, como sugere Corsaro (2011), na qual as crianças interagem, partilham ideias, saberes, curiosidades, perguntas e informações. A Roda de Conversa possibilita o encontro entre o adulto e as crianças; revela o contexto de vida cotidiana e possibilita a vivência na cultura de pares.

Além disso, identificamos na Roda de Conversa os eixos estruturadores das culturas da infância propostos por Sarmiento (2004). A *interatividade* presente na Roda possibilita às crianças um espaço de partilha comum, à medida que interagem e compartilham, além dos seus dizeres, representações e interações.

A *ludicidade* é vivenciada na Roda de Conversa quando as crianças trazem para esse espaço-tempo a brincadeira. A ludicidade não é desvinculada das demais ações das

crianças. Enquanto pensa, as crianças brincam, riem, imaginam, criam, movimentam-se, pois, conforme já destacado, a brincadeira acompanha as crianças em diversas situações sociais.

O real e o imaginário estão presentes nas conversas, dizeres, depoimentos e histórias das crianças contadas nas Rodas de Conversa. *A fantasia do real*, como afirma Sarmiento (2004), encontra-se na base da constituição da especificidade dos mundos da criança.

Como na Roda em que as crianças falam que foram ao posto de saúde tomar vacina:

Augusto: *Fui tomar vacina no posto.*

Ana C.: *E doeu?*

Augusto: *Doeu não! É só uma picadinha!*

Iarley: *Mais cuidado! Tem um lobo que tava vindo no meio da floresta!*

Augusto olha pra mim sem querer acreditar no que Iarley falou e diz: *Liga não, tia! Ele tá falando a imaginação dele!* – E faz gestos circulares sobre a cabeça, representando a imaginação.³⁰

A *Reiteração* na Roda de Conversa é o espaço-tempo da não linearidade, as ideias, os dizeres e o pensamento são reiniciados, complementados, repetidos. É o princípio da circularidade, do inusitado, do novo que rege as Rodas de Conversa. Nas palavras de Sarmiento (2004, p. 28), “reinventa-se um tempo habitado [...] um tempo continuado onde é possível encontrar o nexo entre o passado que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo.”

Sobre os diferentes modos de viver a infância e as culturas, é novamente Barbosa (2013) que contribui para pensarmos serem as narrativas infantis um elemento cultural, que possibilita a expressão da(s) linguagem(ns) e do pensamento infantil. Para a autora, é preciso vivenciar o tempo das narrativas. Através dessa prática, as crianças contam histórias, pensam em voz alta, criam músicas, palavras, compartilham seus pensamentos. Desse modo, são atores sociais plenos em que “construir formas de narrar a vida e os conhecimentos vivenciais contribui para valorizar as vozes, [...] construir narrativamente com as crianças, no espaço público da escola, uma vida cotidiana heterogênea de identidades, escolhas, caminhos” (BARBOSA, 2013, p. 221).

Dessa forma, constrói-se tempo para narrativas, tempo de escuta, tempo para as culturas e para viver o tempo cotidiano, um tempo para que as crianças aprendam entre pares, pois, de acordo com a autora, “as crianças não aprendem somente aquilo que ensinamos a elas. Elas aprendem porque querem compreender o mundo em que vivem [...]” (BARBOSA, 2013, p. 220). Diante disso, é necessário pensar a Roda de Conversa, as instituições de

³⁰ Anotações do diário de campo da pesquisadora, do dia 27 de outubro de 2016.

educação e cuidado, como um lugar do encontro! Um lugar da(s) cultura(s), consideradas “[...] na sua diversidade e na sua alteridade diante dos adultos”, como instiga Sarmiento (2005, p. 376). Um lugar da ética do encontro que suscita “o outro através do diálogo, da arte de ouvir, ouvir o outro a partir da sua própria posição e experiência”, como nos provocam Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 57). E, como nos convida Barros (2013, p. 8), lugar da infância é onde “o menino aprendeu a usar as palavras e viu que podia fazer peraltagens com as palavras”.

Apreciemos, no próximo capítulo, como as crianças, sujeitos principais dessa investigação, fazem peraltagens com as palavras, criando verdadeiros “Achadouros da infância”, como evidencia Barros (2003)!

5 O CAMINHO METODOLÓGICO

“[...] Mas eu estava a pensar em achadouros de infância. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco no pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar um rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância” (BARROS, 2008, p. 59).

Fotografia 5 – Apresentação para as crianças do modo de funcionamento da câmera e os primeiros registros



Fonte: arquivo de pesquisa.

Neste capítulo, apresentamos o percurso que trilhamos nessa investigação. Esclarecemos e analisamos a escolha teórica metodológica, o lócus da pesquisa, a escolha e a caracterização dos sujeitos, os procedimentos e as formas de registro que foram utilizadas na fase de construção de dados, com o propósito de alcançarmos o principal objetivo desta pesquisa, que se constituiu em analisar os sentidos atribuídos por crianças da pré-escola à Roda de Conversa de um Centro de Educação Infantil do município de Fortaleza.

Compartilhamos os desafios, algumas reflexões e a construção de significados elaborados durante esse percurso, frente à escuta das crianças, seus sentidos, expressões e suas formas de participação. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a construção de significados envolve método, estratégias e procedimentos que permitiram apreender as diferentes perspectivas dos sujeitos, suas experiências e o modo como as interpretam, numa construção que também remete ao diálogo entre investigadores e sujeitos.

5.1 A abordagem e o método

Com o propósito de respondermos aos objetivos desta pesquisa, a metodologia adotada foi respaldada pela Abordagem Qualitativa. A referida abordagem busca a compreensão de um fenômeno a partir de seus significados, da produção humana, das relações, da intencionalidade de compreendermos o real, o cotidiano. Um universo de significados nos quais estão inseridos crenças, valores e atitudes como parte da realidade social (MINAYO, 2002).

Há algum tempo a pesquisa qualitativa tem se tornado predominante na área educacional e tem sido amplamente utilizada pelos pesquisadores que, assim como artesãos, buscam tecer significados a partir dos diferentes contextos no qual os atores sociais estão inseridos. Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que a Investigação Qualitativa nasce da observação, de estudos exploratórios em diferentes contextos.

A investigação qualitativa possui cinco características que lhe são inerentes. A primeira delas refere-se à *fonte direta de dados, que é o ambiente natural*, podendo ocorrer em escolas, instituições de EI, comunidades ou em grupos, com o objetivo de compreender os fenômenos sociais. Na verdade, as ações e relações dos sujeitos são bem mais compreendidas quando são observadas em seu ambiente habitual, ou seja, “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo, porque se preocupam com o contexto.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

A investigação qualitativa é descritiva, ainda segundo os autores, “os dados recolhidos são em forma de palavras, imagens e não de números” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). O que se aproxima de forma significativa ao propósito dessa investigação, que tem nas palavras, nos gestos, nas histórias e nos desenhos a essência que ajudou na compreensão dos significados que os sujeitos constroem nas interações, no seu contexto cultural, ou seja, buscamos, na compreensão do fenômeno investigado, os sentidos que as crianças atribuem à Roda de Conversa numa instituição de EI, o que se constituiu numa fonte de dados significativa e apresentou os caminhos para a compreensão do objeto de estudo.

Dessa forma, a palavra, os significados e a perspectiva dos sujeitos assumem particular importância na abordagem qualitativa. Por isso, os pesquisadores que adotam a referida abordagem como escolha metodológica “se interessam mais pelo processo de pesquisa do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Desse modo, a ênfase recai na importância qualitativa do processo, como uma construção artesanal de compreensão do fenômeno que se dá num percurso de aproximação,

estranhamento e interações, no qual os dados não se encontram no contexto prontos para serem colhidos, muito pelo contrário, é um processo que se dá por meio da interpretação de como os sujeitos constroem a realidade.

Os investigadores qualitativos *analisam os seus dados de forma indutiva*. Nessa perspectiva, não se recolhem dados com o objetivo de confirmar hipóteses. Segundo os autores Bogdan e Biklen (1994), esse é um processo construído de baixo para cima, com base em peças individuais que vão sendo inter-relacionadas. Eles afirmam: “para um investigador qualitativo que planeje elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

O significado pessoal é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber, de apreender “a perspectiva dos participantes”, ou seja, os sentidos que dão sentido a sua vida e sua realidade social.

Pesquisar de forma qualitativa é estabelecer estratégias e procedimentos que levem em consideração os significados que os sujeitos constroem num determinado contexto e cultura. O pesquisador é um intérprete, um tecelão que busca compreender relações, significados e desdobramentos estabelecidos por meio do diálogo entre investigador e sujeitos da pesquisa, sendo um processo que não ocorre de forma neutra, mas que revela concepções, posicionamentos, relações éticas e de respeito aos sujeitos.

Dentre os diferentes tipos de pesquisa qualitativa, esta investigação se inspirou nos estudos etnográficos adaptados à educação. De acordo com André (1995), a etnografia tem raízes na Antropologia, no estudo dos fenômenos culturais e sociais e, etimologicamente, “etnografia significa descrição cultural” de hábitos, práticas, crenças, valores, linguagens e significados de um grupo social (ANDRÉ, 1995, p. 28). Já para os pesquisadores da educação, a ênfase recai sobre o fenômeno educativo. A autora esclarece que, na pesquisa em educação, “o que se tem feito é uma adaptação da etnografia à educação”. (ANDRÉ, 1995, p. 28). Por isso, fala-se em pesquisa de tipo etnográfico e não em etnografia no sentido estrito.

Para Rocha (2008), a pesquisa com crianças exige que se dê atenção a suas experiências sociais e culturais, encontrando na pesquisa de tipo etnográfico o aporte necessário que permitiu compreender o entorno social, as experiências das crianças como agentes sociais e nas suas relações com outros agentes.

A pesquisa de tipo etnográfico é caracterizada pelo uso de técnicas que são associadas à etnografia, como: observação participante, entrevistas e análise de documentos.

André (1995) explicita algumas características da pesquisa de tipo etnográfico: os dados são mediados pelo instrumento humano— o pesquisador — que tem um importante papel na construção e análise de tais dados; a preocupação com o significado, a maneira própria que os sujeitos veem a si mesmos, suas experiências e o mundo; a pesquisa de tipo etnográfico envolve um trabalho de campo, no qual o pesquisador se aproxima das pessoas, situações, locais e eventos, mantendo um contato direto e prolongado; as pessoas, as situações são observadas em seu ambiente natural; o pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, depoimentos e diálogos. Dentre estas características descritas por André (1995), a presente investigação apresentou todos os aspectos elencados pela autora, sobretudo por buscar compreender os significados, os sentidos construídos pelos sujeitos no cotidiano.

5.2 Lócus e os sujeitos da pesquisa

Fotografia 6— Flores ofertadas pelas crianças no decorrer da pesquisa



Fonte: arquivo de pesquisa.

Nesta seção, apresentamos os critérios para a escolha da instituição pesquisada e dos sujeitos participantes. A investigação foi realizada em um Centro de Educação Infantil (CEI)³¹ da rede pública municipal de Fortaleza. Essas instituições atendem crianças de um até cinco anos de idade. O primeiro critério de escolha da instituição foi a localização do CEI,

³¹ É importante esclarecer que no município de Fortaleza se estabeleceu uma diferenciação nominal e administrativa entre as nomenclaturas CEI e Creche. Denomina-se CEI a instituição municipal pública com servidores concursados. As Creches são instituições conveniadas, mantidas por Associações de bairros que firmam convênios temporários com a Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF) para o atendimento de crianças de 1 a 3 anos de idade. Nesses espaços, os professores são contratados pelas associações e não têm vínculo empregatício com a prefeitura.

que deveria localizar-se numa região da cidade de fácil acesso para a pesquisa e, assim, garantir nossa presença no CEI no início do turno para que pudéssemos acompanhar a chegada das crianças com suas famílias, essa aproximação se fez necessária para que pudéssemos conhecer as crianças e suas famílias e termos informações que não somente aquelas fornecidas pelos profissionais da instituição. A facilidade no acesso à instituição garantiu nossa chegada antes do início do turno e, dessa forma, não houve nenhum atraso para as observações da Roda de Conversa – objeto de estudo desta investigação –, geralmente realizada no início da rotina.

Outro critério foi que a instituição ofertasse turmas de Infantil IV e tivesse, no seu quadro de professores efetivos, profissionais que atuassem há mais de dois anos na educação de crianças em idade de pré-escola. Para a escolha desse critério, partimos da compreensão de que professor efetivo da rede municipal já conta com algum conhecimento sobre as diretrizes e propostas pedagógicas da organização da referida rede de ensino e das especificidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de quatro anos. A instituição escolhida localizava-se em um bairro da periferia de Fortaleza.

Na primeira visita à instituição, apresentamo-nos à coordenadora pedagógica e ao diretor da escola na qual o CEI é vinculado. Ambos foram informados sobre objetivos, metodologia e princípios éticos da pesquisa. A coordenadora nos apresentou as dependências do CEI e, neste dia, agendamos um momento com a professora do Infantil IV para que pudéssemos conversar em um horário em que ela estivesse no seu tempo sem interação com as crianças³². No dia marcado, comparecemos ao CEI para apresentar os objetivos e a metodologia da pesquisa para a professora, que foi muito receptiva e interessada a colaborar com a pesquisa.

Ressaltamos que a inserção no trabalho de campo foi de suma importância, pois significou o primeiro contato da pesquisadora com a instituição, com os sujeitos e com os colaboradores da pesquisa. Nesse momento, buscamos ser compreendidos, aceitos. Desse modo, procuramos conhecer as pessoas, seu contexto e suas relações. Segundo Cruz Neto (2002), é fundamental que essa relação seja de respeito pelas pessoas, por seus modos de ser e de se relacionar. O pesquisador, segundo o autor, busca informações que precisam ser conquistadas através do diálogo.

³² Conforme as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil (FORTALEZA, 2017a), o tempo do professor sem interação com a criança caracteriza-se por ser destinado a atividades de planejamento, estudo e elaboração de relatórios, conforme a Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008), que institui 1/3 da jornada de trabalho do professor.

A professora concordou em participar da pesquisa. Aproveitamos e pedimos a ela para conhecer as crianças, que estavam na sala de referência e brincavam com jogos de encaixe³³. Na ocasião, não foi possível falar com a Professora Regente B (PRB)³⁴, pois ela se encontrava de licença médica. Só foi possível conversar com essa professora alguns dias depois, após ter iniciado a pesquisa, da qual ela não aceitou participar. O desejo da professora foi compreendido e passamos a realizar as observações em dias alternados, às segundas, quintas e sextas-feiras, ou seja, nos dias da regência com as crianças da Professora Regente A (PRA). A pesquisa foi realizada no turno da manhã, no horário de funcionamento do CEI, das 7h às 11h.

Os sujeitos desta pesquisa foram as crianças do agrupamento Infantil IV, e tal investigação teve como principal objetivo analisar os sentidos atribuídos por crianças da pré-escola à Roda de Conversa.

A opção de realizar uma pesquisa no agrupamento em questão ocorreu por já termos tido uma experiência com pesquisa nesse mesmo agrupamento (ARAÚJO, 2015), na qual investigamos as práticas pedagógicas de duas professoras em contexto similar. Nossa experiência como professora e como coordenadora pedagógica de EI nos fez pensar sobre as práticas pedagógicas realizadas com as crianças, sobretudo na Roda de Conversa. Essas reflexões e inquietações tiveram início quando passamos a ter uma postura crítica e observadora, na qual escrevemos, registramos nossas reflexões sobre nossa prática pedagógica. Como nos indica Schön (1992, p. 83), “refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras”.

É importante ressaltar que pesquisadores como Farias (2012) e Santos (2015) optaram por realizar pesquisas com crianças de cinco anos por considerarem que as crianças dessa faixa de idade já contam com certa experiência sobre a escola e podem relatar suas experiências por meio da linguagem oral com desenvoltura. Diante dessa constatação, escolhemos as crianças de quatro anos, partindo do pressuposto de que elas têm muito a dizer, crença também assegurada por Cruz (2006), ao refletir acerca das outras formas de expressão das crianças, que não somente a linguagem oral. A autora ressalta a importância de se

³³ São peças tridimensionais em diferentes formatos, em que as crianças encaixam as peças umas nas outras, formando novas formas e objetos.

³⁴ De acordo com o documento Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil (FORTALEZA, 2016), cada turma de Educação Infantil conta com um Professor Regente A e um Professor Regente B, de modo alternado, tendo em vista a garantia do tempo sem interação com as crianças (Lei 11.738/2008) (BRASIL, 2008). Ambos devem atuar em articulação na elaboração do planejamento e na avaliação das práticas pedagógicas e do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O Professor Regente A tem maior carga horária na turma que atua, e o Professor Regente B substitui o Professor Regente A quando este está em seu tempo sem interação com a criança. Essa nomenclatura foi utilizada até o ano de 2016.

reconhecer que as crianças pequenas nos dizem muito “[...] através do jogo simbólico, do desenho, do choro, do sorriso, dos olhos e do corpo todo” (CRUZ, 2006, p. 179). Para isso, precisamos estar atentos e percebê-las em suas “cem linguagens”, como magistralmente afirma Malaguzzi (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

No primeiro dia de observação, foram feitas as devidas apresentações da pesquisadora e das crianças. Perguntamos se as crianças sabiam o que é uma pesquisa e elas responderam que não. Lara perguntou: “*você vai ser nossa professora?*”³⁵ Respondemos que sim, mas que, naquele momento, estávamos fazendo uma pesquisa com crianças sobre a Roda de Conversa. Ana C.³⁶ se levantou da cadeira, veio ao nosso encontro e perguntou: “*vai ter o Patati, Patatá na pesquisa? Se tiver, eu não vou!*” Perguntamos o porquê, e a menina respondeu: “*porque eu não gosto deles!*” Explicamos para Ana C. que na pesquisa não teria os referidos palhaços. Então, falamos um pouco mais sobre a pesquisa. As crianças ouviram com atenção e curiosidade. Segundo Campos (2008, p. 38), o pesquisador precisa levar em conta a desigual relação de poder entre adultos e crianças. A autora ressalta formas de superar essa desigualdade, em que o pesquisador “se coloque como parceiro, falando sobre si próprio, procurando mostrar-se como pessoa”.

No segundo dia de observação, apresentamo-nos e falamos da pesquisa para as crianças que faltaram no dia anterior. Explicamos que precisávamos de crianças para contar uma história e todas as crianças levantaram os braços bem animadas.

Então, iniciamos as observações do cotidiano das crianças e das Rodas de Conversa de forma atenta, de modo a elegermos um critério de escolha de participação das crianças nas sessões de História para completar (H-C) e Desenho-História (D-H)³⁷. Consideramos que seria melhor pensarmos sobre esse critério em campo, pois precisávamos conhecer primeiramente as crianças, percebermos o envolvimento, as curiosidades, a vontade de participar ou não da pesquisa.

Entretanto, no decorrer das observações, constatamos que as crianças não tinham frequência regular, passavam de dois até três dias sem comparecer ao CEI. Além do mais, o grupo era composto por apenas quinze crianças e uma delas não desejou participar da pesquisa, a criança alegou “*não gostar de pesquisa, gosta de ficar na sala brincando com*

³⁵ Notas do diário de campo realizadas no dia 13 de setembro de 2016.

³⁶ Conforme já explicitado, as crianças sujeitos desta pesquisa serão identificadas pelo seu primeiro nome. No caso de nomes iguais, para efeito de diferenciação, foi utilizada a inicial do segundo nome.

³⁷ Instrumentos utilizados na prática clínica psicológica com crianças. História para completar baseia-se nas *Histoires à Completer*, de Madeleine B. Thomas, e Desenho-História é uma adaptação dos Desenhos-estória, de Walter Trinca. Esses instrumentos são adaptados por pesquisadores na área da educação e nos serviram como inspiração, tal como nas pesquisas de Cruz (2006), Andrade (2007), Farias (2012) e Santos (2015).

pecinhas de montar”. Ressaltamos que o desejo de participação das crianças foi considerado em todos os momentos dessa investigação.

Então, como critério de escolha das crianças participantes das sessões da pesquisa, elegemos aquelas que menos faltavam, número equivalente a seis crianças. Não esperávamos por esse contratempo, mas não tivemos alternativa, pois precisávamos contar com o mesmo grupo de crianças para a realização das sessões. Mesmo com o critério definido, continuamos a observar atentamente as crianças e a Roda de Conversa. Precisamos de um indício que desse pistas para o consentimento das crianças, e, só então, iniciamos as sessões. De acordo com Leite (2008), o consentimento é acompanhado por um sentimento de voluntarismo, do querer participar, uma vez que o pesquisador propicia um momento de livre participação, uma situação que não é obrigatória.

Até que, numa manhã, quando chegamos à instituição para mais um dia de pesquisa, as crianças vieram ao nosso encontro. Iarley falou: “*Janice, senti sua falta!*” E Sara disse: “*olha! Pega essa flor pra você!*”. Sentimos nesse dia que as crianças já estavam familiarizadas com nossa presença. Esse sentimento era mútuo, pois, como pesquisadoras, já nos sentíamos fazendo parte daquele cotidiano.

Após essas manifestações de afetividade, percebemos nas crianças certa relação de confiança conosco. Então, consideramos que seria o momento de iniciarmos as sessões. Conversamos com as seis crianças participantes das sessões individualmente e, depois, com todo o grupo, que foi formado por três meninas e três meninos. Embora tendo elegido seis crianças que tinham mais assiduidade para participarem das sessões, consideramos todas as crianças sujeitos desta investigação, pois contribuíram de forma competente com suas vozes, expressões e suas manifestações de resistência ou de envolvimento para analisarmos os sentidos que atribuem à Roda de Conversa.

Aos poucos, nossa presença na instituição chamou atenção e também causou curiosidade nos familiares das crianças. Como chegávamos cedo à instituição, aproveitávamos para nos apresentar às famílias e buscávamos dialogar com elas, ainda que informalmente. Algumas mães perguntavam: “*a senhora é a nova professora? A senhora trabalha aqui na creche?*”³⁸.

Após a definição dos sujeitos, foi informado às famílias sobre a sua participação. Primeiramente, informamos aos pais sobre os objetivos e os princípios éticos da pesquisa. Em seguida, marcamos individualmente com cada familiar das 15 crianças um horário para a

³⁸ Notas do diário de campo realizadas no dia 14 de setembro de 2016. Familiares e crianças se reportam ao CEI como creche.

leitura, esclarecimentos e eventuais perguntas sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Participação (TCLE) para a autorização de participação das crianças por suas famílias ou responsáveis.³⁹ Após esse momento, foi solicitada a autorização para a participação de seus filhos e suas filhas na pesquisa. Os familiares das crianças foram representados por 13 mães, uma avó e um pai. Eles demonstraram satisfação em poder colaborar com a pesquisa e, no momento da assinatura, revelaram: *“é importante ter uma pesquisa aqui na creche, Isso é muito bom aqui na creche. Ajuda a melhorar a creche. É só no que minha filha fala lá em casa! Para ela é uma novidade!”*⁴⁰

Informamos para cada um dos pais e para a avó das seis crianças participantes das sessões que eles também seriam importantes colaboradores da pesquisa, concedendo à pesquisadora uma entrevista sobre o contexto de vida das crianças. Assim como ocorreu no momento de esclarecimento de participação das crianças, consideramos o desejo de participação das famílias. Estas não se opuseram, muito pelo contrário, mostraram-se muito colaborativas em participar.

A professora foi uma importante colaboradora, uma vez que sua mediação, interações com as crianças e a maneira que realizava a Roda de Conversa foram de fundamental importância para a compreensão do contexto investigado, assim como para caracterizar a Roda de Conversa na turma de Infantil IV em um CEI da rede pública de Fortaleza. Para cumprir esse objetivo, consultamos a professora sobre seu desejo em participar da pesquisa através de uma entrevista, na qual explicitou seu percurso profissional e suas concepções sobre a Roda de Conversa. A professora aceitou participar de forma simpática e colaborativa.

Estivemos por dois dias realizando os primeiros contatos na instituição. No primeiro contato, levamos o documento de autorização da Secretaria Municipal da Educação (SME)⁴¹ e nos apresentamos aos gestores da instituição; na segunda visita, à professora do Infantil IV, às demais professoras e aos funcionários do CEI. Salientamos que estivemos inseridas no contexto investigado nos meses de setembro, outubro, novembro e início de dezembro.

A questão ética é outro aspecto que precisa sempre ser discutido. Apresentamos considerações importantes sobre a ética na pesquisa com crianças na seção a seguir.

³⁹ Apêndice A.

⁴⁰ Notas do diário de campo realizadas no dia 31 de outubro de 2016.

⁴¹ Anexo A.

5.3 Os instrumentos de construção de dados

Com o objetivo de compreendermos o contexto e os significados do fenômeno investigado, ou seja, os sentidos atribuídos pelas crianças à Roda de Conversa, esta pesquisa utilizou os seguintes procedimentos para a construção dos dados e a escuta das crianças: observação participante; História para completar (H-C) e Desenho-História (D-H); uma situação de faz de conta, na qual as crianças brincaram de Roda de Conversa; entrevistas semiestruturadas para conhecermos o percurso de formação e profissional da professora, como sua concepção sobre a Roda de Conversa; e com as famílias. Uma estratégia metodológica para compreendermos os sentidos atribuídos pelas crianças de forma contextualizada e para além dos muros da instituição. Como formas de registros foram utilizados: diário de campo, filmagens, fotografias e desenhos.

As observações das Rodas de Conversa foram realizadas em 20 sessões e em dias alternados nos meses de setembro, outubro e novembro. Já as sessões individuais (D-H) e coletivas de escuta das crianças foram realizadas em 10 sessões, que ocorreram em dias alternados. Em alguns dias pudemos realizar as observações e as sessões, como nos dias das sessões de D-H que foram realizadas logo após o tempo de chegada e tempo da Roda de Conversa, o que nos possibilitou a observação desse momento.

As sessões de H-C e a brincadeira de faz de conta também foram realizadas logo após o tempo de chegada, no início da manhã, entre 7h15min e 8h. Os três dias restantes foram agendados para as entrevistas com as famílias e com a professora, necessitando de alguns ajustes, fazendo-nos prolongar as sessões de entrevistas com as famílias até o início de dezembro, totalizando 33 sessões.

A seguir, apresentamos e descrevemos a finalidade de cada procedimento metodológico e como foram empregados e justificamos a escolha de cada um deles.

5.3.1 *Observação participante*

A observação como técnica de construção de dados, segundo Gil (2014, p. 100), “nada mais é do que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano”. Assim, é uma técnica imprescindível em toda pesquisa científica, permitindo conhecer o fenômeno em seu contexto. Para isso, devemos estar atentos às ações, às relações, aos conflitos, às expressões, às falas e conhecermos a realidade na qual os sujeitos estão inseridos e como se relacionam com o fenômeno. Barros e Lehfeld (2014, p. 76)

ressaltam que “observar significa aplicar atentamente os sentidos a um objeto para dele adquirir um conhecimento mais preciso”.

Como uma técnica, característica das pesquisas do tipo etnográfico, a observação participante foi introduzida na pesquisa social pelos antropólogos e tem um papel fundamental nas pesquisas qualitativas. Como já enfatizamos, permite o primeiro contato do pesquisador com o contexto. No caso desta pesquisa, possibilitou uma proximidade com as crianças, com a professora e com o fenômeno investigado, o que permitiu caracterizarmos a Roda de Conversa numa turma de Infantil IV em uma instituição de EI.

Uma importante forma de registro aliado da observação é o Diário de Campo, no qual descrevemos, a partir de um roteiro de observação⁴² previamente elaborado, nossas impressões, percepções e descrições do contexto observado. O uso do diário de campo, conforme Barros e Lehfeld (2014), serve como uma agenda cronológica, na qual se deve registrar com muito cuidado as percepções, vivências e experiências no campo.

Autores como Bogdan e Biklen (1994) dão muita importância para os registros pessoais do pesquisador, recomendando que o conteúdo das observações contenha uma parte descritiva e outra mais reflexiva. As impressões pessoais envolvem especulações, sentimentos, incertezas, surpresas, dentre outros sentimentos que fazem parte da delicada tarefa que é pesquisar.

As observações das Rodas de Conversa foram realizadas em 20 sessões e em dias alternados nos meses de setembro, outubro e novembro, com duração de quatro horas. As observações aconteceram em variados espaços: na sala de referência, área externa e na horta, onde foram realizadas as Rodas de Conversa. Também observamos as interações e as conversas no refeitório, no parque, no campinho, no momento das atividades e nos tempos da rotina.⁴³

Iniciamos as observações fazendo uso somente do diário de campo, com o intuito de que as crianças se familiarizassem com nossa presença. Esse momento de inserção em campo é muito importante e delicado, pois a presença do pesquisador representa a novidade e, ao mesmo tempo, causa sentimentos de aproximação, como na expressão de Lara: “*amanhã tu vem de novo?*”; e de estranheza, expresso na fala de Artur: “*tu também é professora?*” O

⁴² Apêndice B.

⁴³ De acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil (FORTALEZA, 2017a), a rotina da educação infantil é estruturada pelos tempos que não podem faltar, que organizam e integram as experiências educacionais, imprescindíveis nessa etapa, considerando as necessidades e interesses das crianças. Os tempos que não podem faltar são tempos fundamentais da rotina da Educação Infantil propostos pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC): tempo de chegada, Roda de Conversa, higiene e alimentação, parque, construção de conhecimento de si e do mundo, roda de histórias e saída.

diário de campo causava curiosidade nas crianças, que queriam ver o que nós escrevíamos. Certa vez, Iarley pediu para ver nosso diário e disse: “*não tem desenho, só tem letra!*”. Leandra também expressava muita curiosidade: “*olha, tia! Tu escreve muito, né?*”

Buscamos sempre organizar nossa escrita a partir do roteiro de observação, mas cientes de que precisamos ter flexibilidade em função da dinâmica do contexto observado, o que nos possibilitou observar outras relações que foram surgindo no percurso da pesquisa. Logo no primeiro dia de observação, vimos que a professora e as crianças denominavam a Roda de Conversa como “rodinha”⁴⁴, o que nos fez adaptar essa nomenclatura nos instrumentos para escuta da criança. O diário de campo foi um importante aliado na observação, pois nele descrevemos os diálogos das crianças com seus coetâneos e com a professora, nossas impressões e desdobramentos do que observamos na Roda de Conversa, assim como em outros momentos da rotina. O observador participante deve dispor de outras formas de registro aliadas ao diário de campo, tais como a filmagem e a fotografia.

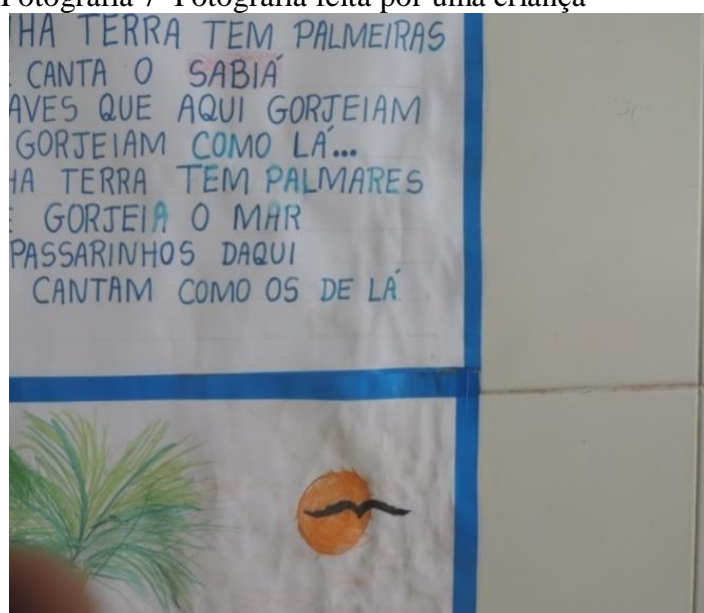
Nesta investigação, concebemos as crianças como sujeitos dialógicos que se expressam em múltiplas linguagens. Por isso, fez-se necessária a utilização de registros fílmicos com o objetivo de captar as falas, expressões faciais, gestos, posturas corporais, manifestações de negação, concordâncias, interesses e necessidades das crianças, entre outras reações que o olhar do pesquisador e a escrita não conseguem captar.

As filmagens foram iniciadas duas semanas depois do início das observações. Aproveitamos um momento de Roda de Conversa para apresentar a câmera às crianças e mostrarmos seu modo de funcionamento. Explicamos que precisaríamos filmar e fotografar a Roda de Conversa, assim como outros momentos de suas atividades na creche⁴⁵. As crianças ficaram muito empolgadas para ver e pegar no objeto. A maioria delas pediu para tirar fotos, e Ana falou que queria filmar. Muito empolgadas, tiraram fotos do mobiliário, dos brinquedos e dos colegas. Também gostaram de se ver na câmera digital, davam risadas e faziam comentários. Weverton disse: “*olha! A foto das letras!*” Sara pediu: “*deixa eu ver a foto que eu tirei!*”

⁴⁴ Ao nos referirmos à denominação “rodinha” entre aspas, estamos destacando o modo como é chamada pelas crianças e pela professora no contexto investigado.

⁴⁵ As crianças e famílias se reportam ao CEI como creche.

Fotografia 7–Fotografia feita por uma criança



Fonte: arquivo de pesquisa.

Fotografia 8– Ana, acompanhada de Jennifer, filma os colegas no parque



Fonte: arquivo de pesquisa.

As fotografias foram feitas em diferentes espaços do CEI e em diferentes momentos da rotina, sendo um importante registro que, aliado às observações, ajudou a lembrar detalhes dos movimentos e expressões. Conforme Leite (2008), o uso da filmagem, da fotografia e do gravador minimiza a intervenção do olhar do pesquisador para captar o registro das falas, ações e expressões das crianças. Esses recursos foram imprescindíveis para a complementação dos registros feitos no diário de campo, sobretudo, nos momentos de observação das crianças na Roda de Conversa, como em outros espaços e momentos da rotina. Recorreremos ao recurso de filmagens como forma de registro para as sessões de História para completar (H-C) e Desenho-História (D-H). Essas filmagens foram transcritas e se constituíram num valioso material que enriqueceu as análises dos dados. As fotografias também ajudam para que o leitor conheça o contexto da pesquisa.

5.3.2 A escuta das crianças sobre a Roda de Conversa

Buscando captar o ponto de vista das crianças, os sentidos atribuídos por elas à Roda de Conversa, fez-se necessário definir instrumentos metodológicos adequados à escuta da criança. Conforme Campos (2008), o pesquisador que se propõe a ouvir as crianças deve usar recursos para a expressão das crianças que sejam adequados à sua faixa de idade.

5.3.2.1 História para completar (H-C) (entrevistas coletivas)

Fotografia 9–Sessão de H-C



Fonte: arquivo de pesquisa.

A H-C introduz a criança na fantasia da história narrada e estimula a sua participação. Trata-se de uma técnica que visa captar, de maneira indireta, as percepções da criança sobre o cotidiano e a temática investigada. Conforme Cruz (2006), são inícios de histórias enfocando o objeto a ser investigado ou aspectos da rotina vivida pela criança no contexto. Após cada um desses começos de história ser contado à criança, ela será incentivada a imaginar como a história continua.

Nesta pesquisa, as sessões de H-C foram realizadas com um grupo de seis crianças do Infantil IV. As histórias abordaram o tema focado, que foi elaborado previamente pela pesquisadora, precisando, no percurso da pesquisa, algumas palavras serem revistas, como no caso do termo Roda de Conversa, que passou a ser denominado “rodinha”⁴⁶, além do cuidado de mencionar a nomenclatura creche na história, que é como as crianças nomeiam o CEI. As sessões de H-C foram realizadas nos dias 27 e 31 de outubro de 2016. Buscamos, através desse instrumento de escuta das crianças, investigar o papel que elas atribuem a si mesmas na Roda de Conversa e descrever as impressões das crianças acerca do papel da professora na Roda de Conversa. Optamos por realizar duas H-C, não no sentido de confirmar as opiniões das crianças, mas trazer elementos diferentes para a mesma temática. A primeira história é sobre o papel das crianças na Roda e a segunda sobre o papel da professora.

A escuta das crianças foi um momento muito esperado, mas repleto de muita ansiedade e de desafios! O enredo das histórias estaria adequado? Conseguiríamos indagar as crianças de forma a identificar as especificidades do seu pensamento? Sentimentos de uma pesquisadora iniciante na pesquisa, mas que também foram vividos por Andrade (2007) na realização da sua pesquisa, quando experimentou uma sensação de fragilidade ao entrevistar as crianças.

Vivenciamos algumas dificuldades que nos inquietou: como iria filmar e interagir com as crianças ao mesmo tempo, tendo que estar com toda a nossa atenção e sentidos voltados para a escuta das crianças? Daríamos conta de realizar tudo isso? E as anotações no diário de campo? Teríamos que anotar posteriormente, uma decisão difícil de ser tomada. Essa experiência também foi vivenciada e compartilhada por Santos (2015, p. 67), que revelou: “apesar da minha experiência em pesquisas que ouviram crianças, tornou-se desafiador realizar a entrevista com crianças, gravá-la e utilizar um diário de campo.”

⁴⁶ Como é denominada a Roda de Conversa no contexto investigado.

Chegamos cedo, organizamos a sala, testamos a câmera e a colocamos sobre uma mesa com um apoio, de forma que ficasse à altura das crianças. Havíamos combinado previamente o horário e o local com a professora. O local escolhido foi a sala de referência, espaço no qual as crianças ficariam mais à vontade e seguras. Enquanto realizávamos as sessões de H-C, as outras crianças e a professora se encaminharam para outra sala, para realizar atividades de desenho. Combinamos com a professora uma atividade em comum com a pesquisa, para que não houvesse diferença em relação aos grupos que estavam com a professora com o que estava com a pesquisadora.

Iniciamos a primeira sessão de H-C por volta das 7h20min e o término se deu às 8h05min. A segunda sessão durou um pouco menos, ocorrendo entre 7h20min e 7h55min. Informamos às crianças que iríamos filmar e gravar a voz no gravador de áudio do aparelho celular. E, assim, tivemos um momento para gravar e ouvir nossas vozes. Carlos e Iarley não quiseram gravar. As crianças riram e demonstram satisfação em gravar a voz. Sara riu dos colegas. O diálogo a seguir ilustra esse momento:

Ana: *Meu nome é Ana, estou na creche com a Tia Janice e vou participar da tarefa.*
 Weveton: *Tarefa? Não é tarefa, menina!*
 Weverton: *Oi, oi! Eu sou o Weverton e vou contar uma história.*
 Tauane: *E agora é minha vez!*
 Tauane: *Eu vou contar uma história com a Tia Janice, só porque ela é bonita.*
 (Risos)⁴⁷.

Fotografia 10—Testando o gravador de voz



Fonte: arquivos de pesquisa.

Fotografia 11—Crianças gravam a voz



Fonte: arquivos de pesquisa.

Como as crianças já estavam familiarizadas com a câmera, a grande novidade foram os desenhos. Elas queriam pegar, puxavam, teciam comentários sobre o que viam, e deixamos que ficassem à vontade para ver os desenhos. A H-C⁴⁸ consistiu em um começo de história enfocando o tema Roda de Conversa. Para auxiliar nas narrativas, foram utilizados

⁴⁷ Transcrições de áudio registradas pela pesquisadora no diário de campo, no dia 28 de outubro de 2016.

⁴⁸ Na realização da H-C, o uso de recursos que ajudam a criança a contar a história é uma adaptação já realizada nas pesquisas de Campos e Cruz (2006), Andrade (2007), Farias (2012) e Santos (2015).

desenhos com imagens ilustrando os enredos das histórias⁴⁹. A primeira H-C contada indagou sobre o que as crianças fazem na “rodinha” (APÊNDICE C)⁵⁰. A segunda H-C versou sobre uma professora que chegou há pouco tempo na creche e que não sabe como se faz a “rodinha”. As crianças foram incentivadas pela entrevistadora, por meio das questões, a continuar a narrativa. Ao continuarem a história, esperou-se que as crianças, por meio da identificação com os personagens, expressassem seu pensamento e suas opiniões acerca do papel que elas atribuem a si mesmas na Roda de Conversa e sobre o papel da professora. Após expressarem seu pensamento, notamos na segunda sessão de H-C que as crianças foram se dispersando, o que impossibilitou a continuação do diálogo.

As crianças se envolveram na atividade de pesquisa. Os desenhos e o gravador de voz foram grandes novidades! Para nossa surpresa, Iarley falou pouco, ficou mais a observar, parecendo apreciar o momento, e Weverton participou de uma forma bem diferente. Andrade (2007) passou por situação semelhante em sua pesquisa em relação às diferentes formas de expressão das crianças, relatando que as brincadeiras das crianças embaixo da mesa e seus silêncios provocaram-lhe a sensação de estar impondo uma atividade a contragosto delas. Vivenciamos sensação semelhante na realização das sessões de H-C.

Observando as filmagens, vimos que o Weverton falava com o corpo inteiro. Logo na primeira análise, pensamos que seria uma forma de resistir, de não querer participar, mas o observamos com um olhar mais sensível e vimos que ele estava envolvido na atividade. Então, percebemos que Weverton aproveitou aquele momento para se expressar em suas múltiplas linguagens: deitou na mesa, cantou, criou sons, imitou a pesquisadora, imitou um macaco e participou da sessão expressando sua opinião.

Ao final das sessões, perguntamos às crianças o que elas acharam de participar da atividade, e elas responderam:

Tauane: Eu gostei dos desenhos e gosto de bater fotos!

Sara: Achei legal!

Ana: Eu gostei de gravar a minha voz. Quero ouvir!

Iarley: Eu gostei também!

Carlos: Eu também gostei de participar. Vou de novo, tia!

Weverton: Eu gostei da Janice e eu imitei o macaco no gravador.⁵¹

⁴⁹ O recurso dos desenhos, imagens ou fotografias ajudam as crianças a contarem a história. Uma sugestão valiosa da banca na ocasião da qualificação.

⁵⁰ No Apêndice C, é possível ver a história e as questões propostas às crianças para estimular a sua continuidade.

⁵¹ Transcrições de áudio registradas pela pesquisadora no diário de campo, no dia 1º de novembro de 2016.

Após esses importantes depoimentos, sentamos no chão da sala e assistimos às sessões que acabamos de gravar. Foi um momento muito prazeroso, de interações significativas, pois as crianças estavam se vendo como sujeitos, protagonizando um espaço de narrativas e de expressão. Quanto a nós, foi possibilitado pensar sobre a difícil tarefa de ser pesquisadora.

De um modo geral, as crianças demonstraram bastante envolvimento, expressaram suas múltiplas linguagens e seus modos singulares de ser. Suas opiniões acerca da temática expressas de forma competente trouxeram, inclusive, através de suas múltiplas formas de expressão, novos elementos para serem discutidos no capítulo das análises. Isso nos leva a estarmos mais convictas do que afirma Rocha (2008, p. 46): “as crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência”. A seguir, apresentamos como ocorreram as sessões de Desenho-História.

5.3.2.2 *Desenho-História (D-H) (entrevistas individuais)*

Fotografia 12–Sara na primeira sessão de D-H



Fonte: arquivo de pesquisa.

Fotografia 13–Weverton na primeira sessão de D-H



Fonte: arquivo de pesquisa.

As crianças foram escutadas também individualmente por meio do instrumento D-H. Através desse procedimento, foi possível alcançar outro objetivo específico da pesquisa, que consistiu em investigar o papel que as crianças atribuem a si mesmas na Roda de Conversa. As sessões de D-H foram realizadas após a sessão de H-C com o mesmo grupo de seis crianças, considerando o mesmo critério utilizado na H-C. As sessões de D-H aconteceram em duas etapas: a primeira, durante a primeira quinzena do mês de novembro; e a segunda etapa, na segunda quinzena do referido mês.

Esse procedimento é uma adaptação da técnica de investigação clínica, que tem por base desenhos livres e o emprego do recurso de contar histórias, desenvolvido por Trinca (1997). Essa técnica já foi utilizada de forma complementar às H-C nos trabalhos de Andrade

(2007) e Santos (2015), que adaptaram o instrumento aos seus objetivos de pesquisa, buscando um maior aprofundamento dos significados atribuídos pelas crianças. O D-H, conforme Trinca (1997), é um instrumento individualizado, que consiste em um conjunto de desenhos livres, cada qual sendo um estímulo para que se conte uma história associada livremente. Ao final da história, a criança lhe dá um título.

Algumas adaptações da técnica foram realizadas, como o número de desenhos a ser realizado por cada criança, ou como pedir que as crianças acrescentem alguns elementos aos desenhos, de acordo com os objetivos da pesquisa. Segundo Trinca (1997), uma forma de adaptação do instrumento que pode ser realizada é o procedimento de D-H com um tema. O autor se refere à experiência de Cruz (1987), para a qual sugeriu uma modificação nas instruções para a aplicação desse procedimento, com o intuito de focalizar, de forma direta, o ponto de vista dos sujeitos de sua pesquisa. Optamos pelo desenho com tema, ou seja, as crianças foram solicitadas a desenhar uma criança numa situação específica, assim como procederam Cruz (1987), Andrade (2007) e Santos (2015). Segundo Trinca (1997), em sua origem, o procedimento D-H destinou-se a utilização com crianças a partir de cinco anos, assim como nas pesquisas de Martins (2006), Andrade (2007) e Santos (2015). Trinca (1997) explica que a técnica se expandiu, de modo que se tem referências de sua realização com crianças de quatro anos de idade, assim como nos propomos.

Nesta pesquisa, realizamos algumas adaptações da técnica D-H. Cada uma das crianças realizou, na primeira etapa de D-H, dois desenhos, a partir da seguinte proposição: “desenhe uma criança fazendo o que ela mais gosta de fazer na ‘rodinha’”. Na segunda etapa de D-H, mais dois desenhos, com a seguinte proposição: “desenhe uma criança fazendo o que ela não gosta na ‘rodinha’”. Ao final das etapas obtivemos um conjunto de quatro desenhos de cada criança.

Tivemos que realizar modificações nas perguntas dos D-H, pois as crianças sentiram certa dificuldade na compreensão e realização do desenho. Então, reformulamos as perguntas para: “desenhe uma criança na ‘rodinha’ conversando sobre assuntos que ela gosta”, na primeira etapa das sessões de D-H, e “desenhe uma criança na ‘rodinha’ conversando sobre assuntos que ela não gosta”, para a segunda etapa de sessões de D-H.

As crianças não realizaram um desenho totalmente livre, pois foram solicitadas a desenhar uma criança numa situação específica, ou seja, desenhar uma criança na Roda de Conversa. Após o desenho, foram incentivadas a contar uma história baseada no que produziram.

Com o propósito de escutar as crianças sobre o papel que elas atribuem a si mesmas na Roda, agendamos com a professora os dias e os horários nos quais seriam realizadas as sessões de D-H. Inicialmente, as entrevistas individuais foram realizadas numa sala do CEI, mas as atividades realizadas nos outros agrupamentos chamavam atenção das crianças, então, passamos a realizar as entrevistas individuais na área externa do CEI, próximo ao jardim, em um espaço com sombra bem agradável e no qual não havia ruídos.

Antes de iniciarmos as sessões, explicamos que as crianças seriam filmadas e fotografadas e informamos a elas o que iria acontecer. Disponibilizamos folha de papel A4, lápis de cor e canetinhas, deixando o material exposto sobre a mesa. As crianças demonstraram satisfação em participar. Logo no primeiro dia da atividade de pesquisa, Iarley disse para os colegas: “*vou desenhar e fazer a pesquisa!*” Já a Ana me solicitou: “*tu me dá essas canetinhas pra mim?*” Tauane falou admirada: “*olha! Um monte de canetinhas!*”⁵²

Para as crianças, desenhar foi um momento de muita satisfação e deleite: escolhiam as cores para seus desenhos, justificando o porquê da escolha da cor: “*a boneca vai ser rosa e o cabelo dela azul!*”, disse Sara, muito caprichosa na realização do seu desenho. As crianças riam, faziam gestos e falavam enquanto desenhavam. Quando concluíam suas produções, diziam: “*quero outra folha!*” Esse desejo foi externado pelas seis crianças participantes das sessões. As sessões de D-H tiveram a duração de 10 a 20 minutos, mas, quando solicitavam mais uma folha para desenhar, a sessão durava cerca de 30 a 40 minutos.

Após terminarem o desenho, pedíamos às crianças que contassem uma história sobre o seu desenho e, ao final da narrativa, solicitávamos que dessem um título para a sua história. As crianças iniciavam e, quando necessário, fazíamos algumas perguntas: Onde está a criança conversando o que ela mais gosta na “rodinha”? Com quem está? Logo na primeira sessão, Iarley demonstrou que não compreendeu o que seria título e perguntou: “*o que é tic, hein?*” Informamos ao menino que toda história tem um título: Os três porquinhos, A casa sonolenta, Menina bonita do laço de fita. Esse questionamento nos fez substituir a palavra título por “nome da história”.

As crianças não tiveram dificuldades em criar suas histórias, muito pelo contrário, elas criavam várias histórias. Apenas uma criança não se envolveu com a proposta de desenhar sobre “um menino na ‘rodinha’...”, demonstrou preferir cantar e, às vezes, falava bem baixinho. Para incentivá-la, assim como fizeram Andrade (2007) e Santos (2015), fazíamos uma introdução para que a criança se envolvesse. Assim, começávamos: *Era uma*

⁵² Notas do diário de campo realizadas no dia 3 de novembro de 2016.

vez... Algumas vezes esse recurso ajudou a criança a dar início a sua narrativa, mas outras vezes não.

A partir do primeiro desenho, na segunda etapa, na qual solicitamos que desenhassem “uma criança conversando o que ela não gosta na ‘rodinha’”, as crianças não se detiveram ao tema proposto. Iarley foi o primeiro a questionar: “*eu gosto de tudo! Brincar, desenhar, do parquinho*”. O mesmo aconteceu com as outras crianças. Ana questionou: “*posso desenhar outra coisa?*” Sara se manifestou: “*vou contar outra história!*” As crianças demonstraram querer dizer as suas histórias. Tinham muito a contar sobre seu cotidiano, suas criações, seu pensamento. Pareciam resistir a algo dito pelo adulto. Naquele momento, os desenhos representavam a expressão plena do pensamento infantil, assim como percebemos acontecer na Roda de Conversa. Desse modo, as crianças puderam realizar os seus desenhos livremente, contar suas histórias e manifestar as culturas infantis.

Nesse momento, lembramo-nos do que ressalta Campos (2008, p. 36) sobre fazer pesquisa com as crianças: “é fazer a criança tomar parte e participar do desenvolvimento e das decisões da pesquisa.” Tauane nos fez vivenciar sobre “fazer a criança tomar parte” da pesquisa quando questionou e solicitou: “*agora, você vai desenhar! E eu vou tirar a foto! Tá gostando de fazer o desenho?*”⁵³ Respondi para a menina: “*eu não tive a oportunidade de desenhar quando era criança, Tauane, mas aprendo com vocês o quanto é prazeroso e importante desenhar!*” Perguntamos para Tauane: “*o que você tem a dizer sobre o meu desenho?*” Tauane riu muito da situação e finalizou dizendo: “*tá bonito!*”

Leite (2008, p. 132), em sua experiência em pesquisas com crianças, revela que, quando mantemos uma relação ética com elas, “os meninos e meninas também propõe brincadeiras, sugerem atividades, dão ideias, por se sentirem copesquisadores.” Assim, a criança assume um papel central na pesquisa. É também o que constatamos na brincadeira do faz de conta.

⁵³ Notas do diário de campo realizadas no dia 16 de novembro de 2016.

Fotografia 14 –Registro fotográfico feito por Tauane



Fonte: arquivo de pesquisa.

5.3.2.3 Brincar de Roda de Conversa (Faz de conta)

Fotografia 15–Crianças brincam de Roda de Conversa



Fonte: arquivo de pesquisa.

Com o objetivo de descrever as impressões das crianças acerca do papel da professora na Roda de Conversa, pensamos em utilizar a linguagem da brincadeira, pois é a que mais se aproxima e possibilita a expressão da criança. Proposição que tem base em Vygotsky (1998, 2009), na qual se concebe a brincadeira como expressão cultural, lugar por excelência da criação, imaginação, incorporação de práticas e papéis sociais da criança. A brincadeira nas pesquisas, como destaca Leite (2008, p. 131), é “fonte primordial do pesquisador que se propõe a com ela dialogar”. A proposta era que as crianças, sem a supervisão do olhar dos adultos do CEI, mas com seus pares, representassem o papel de professora, assim como o delas próprias na Roda. Dessa forma, sugerimos a elas brincar de faz de conta!

Assim como ocorreu nas sessões de H-C e D-H, combinamos dia, horário e local com a professora, para que não houvesse nenhuma interferência nessa sessão. A atividade de pesquisa foi realizada na sala de referência, após o tempo de chegada, entre as 7h15min e 8h10min da manhã.

Iniciamos a sessão propondo às crianças uma nova brincadeira! Nessa brincadeira, iríamos brincar de Roda de Conversa! Então, perguntamos às crianças: O que precisamos para brincar de Roda de Conversa? Quem vai ser a professora? Quem serão as crianças? As crianças demonstraram gostar da sugestão. Ana, Ana C. e Sara discutiram para ver quem seria a professora. Nesse momento, surgiu uma situação conflituosa entre as meninas. Ana dizia: *“eu vou ser a professora!”*, enquanto Sara contra argumentava: *“eu sei contar história, igual a Tia Emília!”*. Situação que foi resolvida com a agilidade de Ana C., que pegou primeiro a cadeira que a professora costumava sentar e logo anunciou: *“eu vou ser a professora!”*. É importante ressaltar que nenhum dos meninos pediu para ser o professor. Um aspecto importante de ser refletido: o papel indesejado de ser professor demonstrado pelos meninos estaria revelando a realidade das nossas instituições, em que a maioria absoluta dos professores e profissionais que atuam nas instituições de EI são mulheres? Então, instigamos os meninos com a seguinte proposição: *“quem é o professor que vai fazer a Roda de Conversa hoje?”* Os meninos riram da situação e Weverton disse em tom enfático: *“quem faz a ‘rodinha’ é a professora!”*

Enquanto isso, as crianças formaram um círculo com as cadeiras, sentaram e esperaram Ana C. iniciar. A partir dessa organização, representaram na brincadeira a Roda de Conversa que foi vivenciada por todas elas. Também trouxeram nas suas falas os elementos que gostariam que estivessem presentes nesse momento. Oportunizamos que as crianças brincassem livremente, enquanto a Roda de Conversa era realizada. Alguns outros conflitos ocorreram: Iarley brincou com um dinossauro, deixando Ana aborrecida. Weverton cantarolava uma música e não participou do diálogo proposto por Ana C.

E, assim, a brincadeira de Roda de Conversa durou cerca de trinta minutos. Nessa ocasião, só observamos e realizamos o registro fílmico. A brincadeira terminou quando as crianças se dispersaram e propuseram uma nova brincadeira. Reorganizaram as cadeiras, organizando-as em fila, resolveram brincar de trem. Tauane escolheu rapidamente o seu papel: a de maquinista! As crianças continuaram a brincar até que a professora Emília retornou à sala de atividades e as convidou para irem ao parquinho.

Leite (2008) colabora para essa investigação dizendo que brincar de dramatizar situações cotidianas na escola, como também na creche e na pré-escola, fornece imensa

contribuição ao pesquisador sobre as relações entre professores e crianças, como também entre crianças-crianças. Graue e Walsh (2003, p. 120) enfatizam que a investigação com crianças precisa ser um processo criativo, o que implica “encontrar permanentemente maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças [...]”.

Desse modo, Leite (2008, p. 129) destaca que a dimensão imaginativa, as singularidades da linguagem infantil, assim como as diferentes linguagens precisam ser compreendidas como canais de expressão plena das crianças, pois, “ao se expressarem, retratam não apenas o vivido por elas, mas o vivido por outros e, ainda, seu imaginário acerca das temáticas propostas”.

5.3.3 Entrevistas com as famílias das crianças e com a professora

Conforme Bogdan e Biklen (1994), a entrevista e a observação participante são as estratégias mais representativas da investigação qualitativa. Sobre a importância da entrevista na investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 134) nos dizem que “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Ainda segundo os autores, na entrevista semiestruturada, “o sujeito desempenha um papel crucial na definição da entrevista e na condução do estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135).

Elegemos a entrevista semiestruturada como instrumento para conhecer sobre as experiências de formação e as concepções da professora e para nos aproximar e conhecer as famílias ou responsáveis das crianças. De acordo Lüdke e André (2013, p. 39), nas entrevistas semiestruturadas,

[...] não há imposição de uma ordem rígidas das questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica.

Portanto, esse tipo de entrevista pressupõe um caráter de interações que permeia a entrevista, sem haver necessidade de existir uma relação hierárquica entre pesquisador e participante, mas uma relação assimétrica de respeito mútuo e de “influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39).

As famílias foram incentivadas, por meio da entrevista⁵⁴, a falarem sobre suas crianças e suas conjunturas de vida, como uma importante estratégia metodológica para conhecermos, de forma contextualizada, os sentidos atribuídos pelas crianças. Entendemos a participação infantil não se limita à instituição de EI, mas acontece em seus lares, na rua, com os vizinhos, nos grupos, entre outros espaços dos quais as crianças participam. Os contextos revelam como ocorrem as relações culturais, sociais e econômicas; relações tão diversas que revelam as crianças como produtoras de culturas. Graue e Walsh (2003, p. 24) acreditam que “os contextos das crianças mudaram radicalmente nos últimos anos à medida que os fatores sociais, culturais e econômicos modificaram os recursos e as ferramentas de vidas”. Portanto, precisam ser compreendidos e considerados.

A professora também foi entrevistada⁵⁵, uma vez que tem papel importante para o grupo de crianças. Além de garantir a coletividade, o encontro, ela é também uma participante da Roda. Esse momento oportunizou uma aproximação maior com a professora, pois pudemos dialogar sobre questões importantes que foram surgindo ao longo da entrevista, como também conhecer suas concepções sobre o tema investigado e caracterizar a Roda de Conversa numa turma de Infantil IV de um CEI da cidade de Fortaleza. As informações fornecidas através das entrevistas foram relevantes e complementares à observação participante e contribuíram para um conhecimento contextualizado sobre as concepções da professora sobre a Roda de Conversa.

As entrevistas foram agendadas diretamente com as famílias por contato telefônico ou quando as encontrávamos no início do turno. O local da entrevista também foi combinado com elas. Disponibilizamos-nos a ir às suas casas caso preferissem, no horário e dia da semana que estivessem disponíveis. No entanto, todas elas escolheram que as entrevistas fossem realizadas nas dependências do CEI. Estas foram realizadas numa área externa; um espaço agradável, com sombra, próximo a um jardim, no qual pudemos estar a sós com os familiares das crianças e sem a interferência dos profissionais do CEI.

Antes de iniciar a entrevista, explicamos os objetivos e a metodologia da investigação e pedimos autorização para gravar. Após um momento para esclarecimentos e perguntas, os familiares assinaram o TCLE para a participação das famílias ou dos responsáveis.⁵⁶ As entrevistas com as famílias foram realizadas em dias alternados, de acordo com sua disponibilidade e preferência. Alguns contratempos ocorreram: no dia agendado para

⁵⁴ O roteiro da entrevista semiestruturada com as famílias consta no Apêndice D.

⁵⁵ O roteiro da entrevista semiestruturada com a professora consta no Apêndice E.

⁵⁶ Apêndice F.

entrevista, duas mães não puderam comparecer. Uma mãe entrou em contato conosco por telefone se desculpendo e pedindo para reagendar. A outra mãe justificou sua ausência no outro dia, disponibilizando-se a vir em outro momento. Isso demonstrou o quanto as famílias se dispuseram a colaborar. As entrevistas foram remar cadas para o dia e horários indicados pelas mães e tiveram duração média de 16 a 20min.

A entrevista com a professora foi realizada nas dependências do CEI, no dia do planejamento da docente. Esclarecemos os objetivos, a metodologia da pesquisa, os princípios éticos e pedimos sua autorização para gravar, além de realizar a leitura e posterior assinatura do TCLE para a professora.⁵⁷ A entrevista com a professora teve duração de 1h34min.

As entrevistas foram gravadas em gravador de áudio do nosso aparelho celular, com a autorização de todos os participantes e, posteriormente, transcritas para análise.

É importante ressaltar que manter um contato com as famílias desde a nossa inserção na instituição foi muito favorável para que mantivéssemos uma relação de proximidade e de confiança com a pesquisadora. O mesmo ocorreu com a professora, que revelou ser a temática da pesquisa muito relevante e que foi um momento de aprendizado participar da pesquisa; em suas palavras: “*me sinto aberta a qualquer posicionamento. Eu estou em outro momento da minha vida e a gente está em constante construção mesmo, é isso*”⁵⁸.

5.4 A ética na pesquisa com crianças

Almejando estarmos mais próximas das crianças, dos seus contextos, de suas falas e conhecimentos, optamos por realizar uma pesquisa com as crianças. Como já mencionamos, é crescente o número de pesquisas que trazem a perspectiva da criança. Diante dessa realidade, desejamos investigar os sentidos que as crianças atribuem à Roda de Conversa. Concordamos com Cruz (2006, p. 176) que “ser ouvida acerca dos temas que lhe dizem respeito é um direito das crianças, não uma concessão que lhe fazemos [...]”.

Durante muito tempo, a pesquisa científica não “escutou as crianças”. Foram realizadas pesquisas nas mais diversas áreas – educação, saúde, psicologia, entre outros saberes –, investigando *sobre as crianças*, interpretando-as segundo as concepções dos adultos e *não as ouvindo*. A pesquisa com crianças rompe com a visão adultocêntrica de fazer

⁵⁷ Apêndice G.

⁵⁸ Trecho da entrevista no dia 22 de novembro de 2016.

pesquisa, ou seja, a criança é vista não somente na ótica do pesquisado, sendo considerada como sujeito do processo.

E por que é importante ouvir a criança? Segundo Campos (2008, p. 35), “a criança faz parte da pesquisa há muito tempo, principalmente na condição de objeto [...]”. A autora chama atenção para essa realidade, mencionando que a participação da criança em pesquisas não é algo novo e explicando que “recente é o debate sobre a condição em que a criança toma parte na investigação científica” (CAMPOS, 2008, p. 36), que começou a ser repensada. Desse modo, tem emergido um novo modo de fazer pesquisa, que tem as crianças como principais protagonistas. Precisamos, verdadeiramente, escutar a voz das crianças e atendê-las em suas necessidades, em seus interesses e especificidades. Isso é, verdadeiramente, escutar a voz das crianças. Segundo Rocha (2008, p. 46),

[...] a ênfase na escuta justifica-se pelo reconhecimento das crianças como agentes sociais, de sua competência para a ação, para a comunicação e para a troca cultural. Tal legitimação da ação social das crianças resulta também de um reconhecimento e de uma definição contemporânea de seus direitos fundamentais – de provisão, proteção e participação.

Como a pesquisa foi realizada com crianças, cuidados éticos foram considerados: respeitamos a vontade de participação das crianças, como também consideramos o desejo de desistência dos pequenos no decorrer da pesquisa. Tornou-se necessário um encontro com os pais ou responsáveis para esclarecimento do TCLE (APÊNDICE A), no qual foi solicitada a participação dos seus filhos ou filhas na pesquisa. Esse documento foi lido na presença dos pais e/ou responsáveis pelas crianças e nos colocamos à disposição deles para sanar dúvidas e fazermos esclarecimentos, em um ambiente e horário pré-definidos, combinados diretamente com as famílias e/ou responsáveis.

Em importante artigo, no qual se discute questões éticas na pesquisa com crianças, Kramer (2002) levanta um debate sobre o reconhecimento da condição de sujeito das crianças participantes de pesquisas. A autora lembra que os pesquisadores precisam preservá-las em seu direito a não serem expostas, discutindo sobre a forma como as crianças são nomeadas na pesquisa:

[...] recusamos alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa (KRAMER, 2002, p. 47).

A autora argumenta que o “anonimato incoerente” compromete a participação das crianças como autores das suas falas, “além de comprometer a escrita do trabalho e a força dos diálogos entre as crianças” (KRAMER, 2002, p. 47). A autora faz referência a trabalhos que optaram em revelar o primeiro nome das crianças e a não revelar o nome da instituição como uma das formas para não expor as crianças. A exceção para esse tipo de escolha é quando a identificação do nome ou da instituição exponha as crianças ou as coloque em situação de risco. Concordamos com a autora que revelar o primeiro nome da criança é importante para a sua identidade e protagonismo e para o reconhecimento do que construíram enquanto sujeitos principais de uma pesquisa. Suas falas e depoimentos trazem em si a marca de cada uma delas, ou seja, é importante, como esclarece Kramer (2002, p. 51), “reconhecer no texto suas histórias”, suas produções culturais. Como nossa pesquisa não oferece nenhum risco às crianças e queremos ressaltar o seu protagonismo e sua condição de sujeitos dialógicos, optamos por revelar o primeiro nome delas. Entretanto, os rostos delas não serão mostrados, como forma de resguardamos sua imagem.

As famílias foram informadas sobre a importância de nos referirmos às crianças por seu primeiro nome. Dessa forma, concordaram e autorizaram a divulgação dos nomes das crianças nesta dissertação e em trabalhos acadêmicos futuros. Ressaltamos que o TCLE foi esclarecido e assinado por todos os familiares das quinze crianças da turma do Infantil IV. A instituição, a professora e os familiares que participaram da pesquisa tiveram suas identidades preservadas.

Alguns impasses éticos são apontados por autores que escrevem sobre a pesquisa com crianças. Kramer (2002) orienta que se deve ter uma concepção de infância coerente com os objetivos da pesquisa. Campos (2008) adverte aos pesquisadores quanto às relações de poder que nossa condição de adultos impõe. Corsaro (2011, p. 71) aconselha que os pesquisadores “devem documentar cuidadosamente o processo de pesquisa”, já que isso pode evitar problemas éticos imprevistos. Cabral (2006 *apud* LEITE, 2008, p. 136) revela que “o ponto focal é o consentimento infantil para torna-se o objeto da pesquisa, seu direito de aceitar ou negar a autorização”.

Todas essas contribuições são valiosas para os pesquisadores iniciantes, pois nos orientam para a clareza e a coerência que o pesquisador deve ter quanto as suas concepções éticas e escolhas que tem que realizar no decorrer da pesquisa.

É consenso entre pesquisadores que a participação das crianças nas pesquisas como principais informantes precisa de uma organização de dados e uma análise que

considerem suas expressões, múltiplas linguagens e as escute de maneira sensível. É sobre esse aspecto que nos debruçamos a seguir.

5.5 A análise de dados

No caso da pesquisa qualitativa, a análise dos dados se inicia junto com o trabalho de campo, estando presente em todas as etapas da pesquisa. Na análise dos dados, buscamos o sentido explicativo dos resultados gerados na pesquisa. Barros e Lehfeld (2014) salientam que esse momento consiste na organização, leitura, sistematização e interpretação dos dados que são orientados pelos objetivos da pesquisa e pelo referencial teórico adotado.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados é um processo de busca e de organização sistemática de todo o material gerado durante a pesquisa. Um trabalho que envolve a organização dos dados, divisão de categorias, descoberta de aspectos relevantes e a decisão do que será apresentado aos leitores.

A partir dessa orientação, realizamos a organização do material e a sistematização dos dados, que foram feitos após o trabalho em campo. As transcrições foram organizadas em pastas digitais, com identificação de acordo com os instrumentos utilizados e com as datas em que foram realizados.

Após a organização dos dados, realizamos uma leitura atenta das transcrições das Rodas de Conversa, das sessões de H-C, D-H e do faz de conta e das entrevistas com a professora e as famílias, para que percebêssemos os temas, os assuntos que mais se sobressaíram, como, também, informações implícitas nas falas e expressões dos sujeitos. Destacamos que revimos as filmagens, o que possibilitou observar gestos, movimentos e expressões das crianças.

Após esse criterioso trabalho, é chegado o momento de refletir sobre os “achados da pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 57), desvelar semelhanças, temas relevantes e questões implícitas. É nosso desafio refletir, como recomendam as referidas autoras, para que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, “mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados”. As categorias foram definidas por meio da organização dos dados, do que observamos nas filmagens e da leitura de todo o material transcrito. Além disso, as proposições das H-C e D-H foram fundamentais para aguçar e sensibilizar o olhar para percebemos as enunciações mais significativas, relevantes e implícitas.

Desse modo, o pesquisador precisa ir além da descrição e acrescentar algo de novo ao tema investigado. Para isso, é preciso realizar uma verdadeira artesanaria, na qual buscamos estabelecer relações e interpretações sobre os sentidos que as crianças atribuíram à Roda de Conversa. Vejamos o que elas dizem.

6 O CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CURUMIM

“Se não cuidar da plantinha, ela morre.”
 “Foi bem a minhoca que comeu a semente.”
 “É o homem que não tá cuidando das plantas.”
 “Como as plantas vão existir? A natureza pega fogo! Aí não tem mais creche, não tem mais escola!” (ANA; ANA C.; IARLEY, 2016).⁵⁹

Fotografia 16—Brincadeira no parque



Fonte: arquivo de pesquisa.

Para compreender o contexto investigado, apresentamos algumas informações sobre o CEI Curumim⁶⁰. Organizamos o capítulo da seguinte maneira: primeiramente, apresentamos a localização, a estrutura física e o funcionamento do CEI. Em seguida, contextualizamos a Roda de Conversa como um tempo da rotina nas instituições de EI na rede pública de Fortaleza e apresentamos como é realizada a Roda de Conversa no CEI Curumim. Finalizamos o capítulo conhecendo um pouco da trajetória profissional da professora e suas concepções sobre Roda de Conversa, pautadas no momento da entrevista. Temos o propósito de, além de caracterizar, compreender as concepções que embasam a prática pedagógica da professora e como se revela a participação das crianças na Roda de Conversa na realidade investigada.

⁵⁹ Anotações do diário de campo do dia 29 de setembro de 2016.

⁶⁰ O nome da instituição é fictício.

6.1 Localização, estrutura física e funcionamento

O CEI Curumim é uma instituição pertencente à rede pública de ensino do município de Fortaleza. Localiza-se em um bairro da periferia, na região da Secretaria Executiva Regional V⁶¹. Segundo os dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, o bairro possui 33.628 moradores. Ainda de acordo com os dados do IBGE (2010), 30,4% da população é composta por crianças e jovens com até quatorze anos⁶². No período em que realizamos a pesquisa, pudemos perceber a relação respeitosa que a coordenadora e as professoras têm com as famílias. As famílias, por sua vez, deixaram claro, no momento em que nos concederam as entrevistas, que valorizam o trabalho desenvolvido com as crianças, enfatizando, em suas falas, a importância que a creche tem para seus filhos. Segundo os pais, as crianças *“gostam de vir para a creche”*, *“querem vir para a creche até quando estão doentes”*, *“falam sobre tudo o que aprendem na creche”*.

O CEI fica próximo à escola municipal a qual está vinculado institucionalmente, ou seja, a direção da escola é responsável também pela direção do CEI. Em alguns dias em que estávamos realizando a pesquisa, presenciamos o diretor da escola visitando as dependências da instituição, nos horários de saída das crianças, oportunidade que aproveitava para manter um contato mais estreito, ou seja, dialogar com as famílias. Outros momentos de visita eram destinados a reuniões com a coordenadora pedagógica. É importante ressaltar que, apesar do diretor da escola municipal visitar o CEI algumas vezes, é a coordenadora pedagógica que realiza todas as atividades de acompanhamento do planejamento e das práticas pedagógicas, de atendimento às famílias, além das funções de gestão, tais como: matrículas, controle de estoque de alimentos e de material de higiene e limpeza.

Na entrada externa do CEI Curumim existem dois espaços: um campinho, no qual as crianças brincam com bolas, bambolês e outros materiais que possibilitam a brincadeira ao ar livre, e um jardim. A estrutura é caracterizada por um amplo galpão aberto e um corredor central. As salas são abertas e as paredes que as separam tem a metade da altura de uma parede convencional, o que ocasiona muita propagação de sons e ruídos. O corredor central é utilizado pelas professoras na realização de atividades coletivas com as crianças, tais como dramatizações teatrais, danças e eventos.

⁶¹ Fortaleza está dividida, administrativamente, em sete Secretarias Executivas Regionais (SER): SER I, SER II, SER III, SER IV, SER V, SER VI e Secretaria Regional do Centro (SERCEFOP). Essas regionais abrigam, atualmente, 119 bairros. Desde 1997, a administração executiva da Prefeitura de Fortaleza está dividida em Regionais.

⁶² Segundo dados da coluna O povo nos bairros, veiculados no dia 15 de agosto de 2013.

A instituição tem cinco salas, quatro delas são salas de atividades. Nelas, funcionavam as turmas de Infantil II (crianças de dois anos), Infantil III (crianças de três anos) e Infantil IV (crianças de quatro anos). A quinta sala, a menor de todas, é utilizada como sala dos professores. Nesse espaço, as professoras realizavam o seu planejamento. O banheiro infantil é amplo, com piso antiderrapante, chuveiros, sanitários e pias na altura das crianças. Existem, também, dois banheiros para os adultos; uma sala para a coordenação pedagógica, com armários, estante de livros, birô, televisor, mesa redonda com cadeiras, que a coordenadora utilizava para conversar com as famílias. Dentro da sala da coordenação, há um almoxarifado com materiais pedagógicos e de limpeza e higiene. A cozinha tem fogão industrial, geladeira, *freezer*, balança, fruteira e uma pequena despensa para o armazenamento dos alimentos. O refeitório fica em frente à cozinha e à sala de coordenação, tem quatro mesas retangulares e cadeiras na altura das crianças. Esses ambientes estavam sempre limpos e organizados.

O parquinho das crianças tinha areia, uma árvore frondosa, que proporciona sombra na maior parte da manhã, e conta com brinquedos de madeira: dois balanços e um escorregador; como também brinquedos de plástico: gangorra, casinha, trem. Os brinquedos estavam em bom estado de conservação. No parquinho, havia balde, pá e vários materiais para a brincadeira com areia. As crianças adoravam o parquinho e, neste espaço, além de brincar com os brinquedos disponíveis, ainda criavam muitas brincadeiras: aniversário com bolo de areia, castelo de areia, caçada ao mostro, casinha, cozinha do *chef* Artur⁶³, entre outras.

Ao lado do parquinho, fica reservado um espaço para horta. No período de realização da pesquisa, as crianças do Infantil IV estavam cultivando mudas para serem plantadas nessa horta. Depois do parquinho, entre as dependências do CEI e da escola municipal, há um pátio externo, que dá sombra na maior parte da manhã. Nesse espaço, foi realizada, por duas vezes, a Roda de Conversa. Os espaços externos são bem utilizados pelas crianças, principalmente, pelas turmas do Infantil II e III. As professoras quase sempre possibilitam brincadeiras para que as crianças explorem esses espaços. A turma do Infantil IV gostava muito de brincar no campinho com bolas, o que era sempre solicitado à professora. Apesar do grande interesse das crianças em brincar nesse local, durante o período da pesquisa, presenciamos as crianças utilizando-o apenas duas vezes.

O CEI funcionava de segunda a sexta-feira, das 7h às 17h. As crianças do Infantil II são atendidas no período integral, isto é, permanecem no CEI durante todo o horário de

⁶³ Uma das brincadeiras preferidas de Artur. Anotações do diário de Campo do dia 20 de outubro de 2016.

funcionamento da instituição. Já as turmas de Infantil III e IV eram atendidas em período parcial. O turno da manhã funcionava de 7 as 11h; e o da tarde, de 13h as 17h. É oportuno refletirmos que o atendimento em período integral é um direito de todas as crianças que frequentam a EI. Essa conquista advém de movimentos sociais, de debates na sociedade civil, nos fóruns de educação, nas pesquisas acadêmicas, na reivindicação das famílias, movimentos sociais que reconhecem no atendimento ofertado por creches e pré-escolas a garantia de direitos, aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Cabe ainda destacar que o não atendimento das crianças em período integral é contrário a uma das estratégias do PNE (2014-2024), que preconiza a ampliação do “acesso à educação infantil em tempo integral para todas as crianças de zero a cinco anos de idade, conforme estabelecido nas DCNEIs” (BRASIL, 2014a).

Além disso, os familiares das crianças trabalham durante todo o dia. Por isso, necessitam que seus filhos e filhas permaneçam nas instituições de EI em tempo integral. Ressaltamos, outrossim, que creches e pré-escolas representam um apoio importante para as famílias que precisam deixar suas crianças em um espaço seguro e favorecedor do desenvolvimento e bem-estar.

Na tabela a seguir, constam o quantitativo e a organização das turmas por turno.

Tabela 3 – Quantitativo de turmas no CEI Curumim no ano de 2016

	Turmas						Total
	Infantil II - Turma A	Infantil II - Turma B	Infantil III	Infantil III	Infantil IV	Infantil IV	
Turnos de atendimento	Integral	Integral	Manhã	Tarde	Manhã	Tarde	-
Quantidade de turmas	1	1	1	1	1	1	6
Quantidades de crianças	20	17	19	20	16	16	108

Fonte: Coordenação Pedagógica do CEI.

No ano de 2016, não houve inscrições suficientes para a formação de turma para o Infantil I (bebês de um ano) no CEI Curumim. A inscrição das crianças é realizada pelos pais ou responsáveis, feita através de um registro único, realizada na instituição escolhida pelos pais ou responsáveis. De acordo com as Diretrizes de matrícula e de lotação de professores da

Rede Municipal (FORTALEZA, 2017b, p. 17), o registro único da criança “tem a finalidade de identificar a demanda de novas matrículas de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos”. As turmas de Infantil I são compostas por 16 crianças. No referido ano, segundo a coordenadora do CEI Curumim, não houve essa quantidade de crianças inscritas no registro único, sendo a maior demanda por vagas para as turmas de Infantil II, que são turmas formadas, em geral, com crianças que têm dois anos de idade.

As turmas de Infantil V são atendidas na escola municipal, que geralmente oferta uma turma de Infantil V no turno manhã e outra à tarde. A coordenadora e uma agente administrativa sempre recebiam as crianças no início do turno e esse era um momento de conversas informais e troca de informações entre a instituição e as famílias.

Na Tabela 4, é apresentado o quantitativo e a formação dos profissionais que trabalham e compartilham o ambiente de educação e cuidado das crianças no CEI Curumim.

Tabela 4–Quantitativo e formação dos profissionais lotados no CEI Curumim no ano de 2016

Função	Quantidade	Escolaridade	Carga horária
Professoras	8	Pós-graduação	200h
Assistentes educacionais	3	Nível superior	200h
Agente administrativo	1	Nível médio	200h
Manipuladoras de alimentos	2	Nível médio	200h
Auxiliares de serviços gerais	3	Nível médio	200h
Coordenadora	1	Pós-graduação	200h

Fonte: Coordenação Pedagógica do CEI.

As professoras⁶⁴ possuem licenciatura em Pedagogia e pós-graduação *lato sensu* nas áreas da Psicopedagogia e Educação Infantil. Apenas uma professora possui somente o curso de graduação. Todas são efetivas e têm experiência média de dez a cinco anos na Educação. A coordenadora também é graduada em Pedagogia e possui pós-graduação *lato sensu* em Educação Infantil e Psicomotricidade Relacional.

As manipuladoras de alimentos, as auxiliares de serviços gerais e a agente administrativa são contratadas em regime de trabalho terceirizado.

⁶⁴ Na realidade investigada, o grupo de professoras, coordenadora, assistentes de educação infantil e demais profissionais era constituído por mulheres, por isso utilizamos o substantivo no feminino.

As assistentes educacionais⁶⁵ que atuam no Infantil II e III são graduadas em Pedagogia e foram efetivadas através de concurso público no ano de 2014. Uma nova realidade, que contradiz o que orienta Resolução nº 002/2010, do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza (CME) (FORTALEZA, 2010), mais especificamente no Art. 17, quando recomenda a figura do professor no desenvolvimento do trabalho com as crianças de 0 a 5 anos. Assim sendo, dois professores na relação direta com as crianças e no desenvolvimento de práticas pedagógicas compartilhadas e indissociáveis nas ações de cuidar e educar é o ideal e o mais adequado de acordo com a referida legislação municipal.

Todos esses profissionais constituem e organizam uma gestão de uma instituição de EI. Por isso, todos precisam se relacionar e atender as crianças de forma articulada, considerando o educar e o cuidar indissociáveis como princípio que embasa as práticas cotidianas na EI. Todos os profissionais envolvidos, independente de suas funções, precisam se comprometer com a coletividade e a intencionalidade pedagógica, que tem como centro a criança e atendimento às suas necessidades. A articulação entre a dimensão pedagógica e a gestão precisa estar prevista nas propostas pedagógicas das instituições, concebendo a EI como “[...] espaço educacional no qual os adultos— diretor, coordenador, professores e demais profissionais –se sintam comprometidos com a iniciativa coletiva [...]” (BRASIL, 2009a, p. 88).

Desse modo, podemos romper com práticas adultocêntricas que regulam o tempo da criança ao tempo do adulto, um tempo aligeirado, cronometrado, restrito, que não leva em consideração os ritmos e as necessidades das crianças.

6.2 A Roda de Conversa: um tempo que não pode faltar nas instituições de EI da rede pública de Fortaleza

Conforme o documento Diretrizes pedagógicas da educação infantil, a rotina nas instituições de EI do município de Fortaleza é organizada nos tempos que não podem faltar, os quais organizam e integram as experiências educacionais das crianças de um a cinco anos

⁶⁵ De acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil, o assistente educacional, ou auxiliar educacional, deve trabalhar em parceria com o Professor Regente, tendo em vista: “a integração da educação com o cuidado no desenvolvimento das atividades pedagógicas; as especificidades do desenvolvimento infantil; a observação, os registros dos aspectos observados, a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e a avaliação da prática pedagógica; o processo de integração instituição/família/comunidade; o acolhimento das crianças e dos seus familiares; a segurança nos ambientes internos e externos da instituição, bem como prever situações de riscos; o cuidado e a educação de todas as crianças”. (FORTALEZA, 2017, p. 7).

de idade⁶⁶. Os tempos que não podem faltar são: chegada, roda de conversa, higiene e alimentação, parque, roda de história, construção do conhecimento de si e do mundo e saída. Esses tempos devem garantir à criança “experiências de oralidade, de ouvir e ler histórias, de cuidado consigo mesma e com o meio ambiente, de conhecimento de si e do mundo [...]” (FORTALEZA, 2017a, p. 11), tendo as brincadeiras e as interações como eixos norteadores das práticas pedagógicas. A Roda de Conversa, como um tempo que não pode faltar,

[...] deve propiciar às crianças um momento de discussão sobre um determinado tema. O objetivo é desenvolver a oralidade da criança, ampliar seu vocabulário, atribuir significado às suas próprias ideias, aprendendo a ouvir e a considerar a opinião dos outros e a expressar suas ideias, sentimentos e opiniões. Assim, o professor pode sugerir um tema para a discussão, a partir de um acontecimento, de uma notícia, de um objeto (que pode estar numa caixa de surpresa, por exemplo), de um projeto desenvolvido pela turma ou sobre algum assunto que as crianças propuserem (FORTALEZA, 2017a, p. 11).

De acordo com a referida diretriz, a Roda de Conversa no contexto municipal é um espaço-tempo no qual o professor “sugere temas para a discussão” e poderá conversar sobre os projetos desenvolvidos com as crianças. É, também, um espaço-tempo das crianças, um momento para a expressão das opiniões, sentimentos e assuntos que as crianças proponham. Crianças e professor partilham desse espaço-tempo, assim, precisam se apropriar da Roda de Conversa como iguais, afinal de contas, a Roda sugere, por seu princípio de circularidade, ser um espaço-tempo de igualdade e democracia, no qual todas as vozes são igualmente importantes. Por outro lado, o fato de ser adulto já pressupõe uma relação de poder e de desigualdade entre adultos e crianças.

Conforme apresentado na revisão de literatura, essa relação desigual é exercida na Roda de Conversa, que é realizada quase sempre a partir da centralidade do adulto. Desse modo, “o professor se sente o responsável exclusivo pela aprendizagem infantil e faz prevalecer os seus conhecimentos e opiniões em detrimento de tantos outros [...]” (ALESSI, 2011a, p. 126), ou “exercendo o controle e impondo ordem às crianças” (OLIVEIRA, 2015, p. 72). Na Roda, os adultos “são os protagonistas e as crianças coadjuvantes e executoras de ações propostas pelo adulto”, como afirma Silva (2015, p. 141-142), e nela se realizam diversas atividades, caracterizadas como rotineiras, como: cantar músicas, fazer orações, marcar o calendário, o quadro de tempo, fazer combinados de regras (ARAÚJO, 2015).

⁶⁶ As instituições de Educação Infantil da rede pública municipal de Fortaleza não atendem as crianças na idade de berçário.

Dessa forma, precisamos discutir sobre essas relações de poder que não consideram as vozes e os assuntos de interesse das crianças, como também alguns equívocos que fazem com que a Roda tenha múltiplas funções, esquecendo-se do seu real objetivo: a conversa.

Acreditamos que a Roda de Conversa é um espaço-tempo que possibilita superar as distâncias e a centralidade das práticas adultocêntricas. Para que assim ocorra, o professor precisa conceber a criança como competente e protagonista de suas aprendizagens. Além disso, precisa rever concepções nas quais possa se espelhar; encontrar-se no papel do professor que seja um parceiro, guia e ouvinte, aquele que possibilita “oportunidades de descoberta e da co-construção do conhecimento com as crianças” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 161).

Ainda de acordo com as Diretrizes pedagógicas da educação infantil (FORTALEZA, 2017a), a Roda de Conversa está relacionada ao trabalho pedagógico do professor, que precisa planejar, semanalmente, os temas, os assuntos que serão abordados nesse momento. Não questionamos o ato de planejar, uma vez que ele é fundamentalmente importante para o desenvolvimento, reflexão e avaliação da prática pedagógica. Ostetto (2000, p. 177) nos diz que o planejamento na EI é mais do que uma atividade, é ter em mente que a criança é o foco; “o planejamento marca a intencionalidade do processo educativo”, ou, como mais recentemente orientam as DCNEI (BRASIL, 2009b), a criança é o centro do planejamento curricular. O currículo é um conjunto de práticas que articulam os saberes das crianças com os conhecimentos socialmente construídos, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança.

Diante do exposto, pensamos: Como planejar temas para a Roda de Conversa, considerando que as crianças têm seus conhecimentos, necessidades e interesses? Será que as crianças estão interessadas em conversar sobre o tema proposto? E se elas quiserem conversar sobre outros assuntos? Diante desses questionamentos, que tal ser a Roda de Conversa um espaço no qual as crianças possam sugerir temas de seu interesse? Um espaço de conversas que surge a partir de um brinquedo, fotografia, informações, curiosidades e dos assuntos de interesses das crianças?

Essas são questões pertinentes para que pensemos a Roda de Conversa não somente como tempo da rotina, que se torna desprovido de sentido, mas como um espaço democrático, dialógico, no qual as crianças têm o direito de participar e expressar seu pensamento.

Nossa forma de pensar não é idealista. Ela se baseia numa concepção de currículo sustentado “[...] nas relações, nas interações [...], para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (BRASIL, 2009c, p. 14).

No contexto investigado, a “rodinha” tinha diferentes objetivos na sua realização: momento de apresentar “conteúdos” do livro didático, momento para contar histórias, cantar músicas e fazer combinados, sobrando pouco tempo para a conversa e participação espontânea das crianças. No entanto, é importante ressaltar que a professora apresenta uma concepção que reflete sua caminhada como profissional, seu entendimento atual sobre a Roda de Conversa e outros tempos da rotina. Desse modo, a professora Emília corrobora com essa investigação refletindo sobre a importância da realização de pesquisas no contexto da EI, dizendo: *“acredito, também, que o trabalho que você tá fazendo é de essencial importância. Me sinto aberta a qualquer posicionamento. Eu estou em outro momento da minha vida, e a gente está em constante construção [...]”*.

Nosso objetivo não é realizar julgamentos, mas discutir a partir da escuta das crianças e da observação de suas participações na Roda, da prática pedagógica e concepções da professora, para que possamos discutir, refletir e propor caminhos para pensarmos a Roda de Conversa como espaço-tempo de expressão do pensamento, participação e de experiências cotidianas. Assim como revela Iarley, *“a ‘rodinha’ é de todos os amigos! O menino tá na roda conversando de dinossauro, de dragões. Tia, sabe o que eu tenho na minha casa? Eu tenho um balão. Um balão de dinossauro!”*⁶⁷

Na expressão de Iarley, temos o fundamento que revela a importância e a necessidade de repensar a Roda de Conversa: as experiências da vida cotidiana. A seguir, trago a contextualização da Roda de Conversa tal como é realizada no CEI Curumim.

6.3 A Roda de Conversa no agrupamento Infantil IV do CEI Curumim

A Roda de Conversa no CEI Curumim é denominada pela professora e pelas crianças como “rodinha”. Ainda é bastante recorrente ouvirmos professores e profissionais que atuam nas instituições de EI se referirem às crianças com palavras no diminutivo. Conforme Kohlrausch (2006), essa prática expressa uma imagem de criança como ser frágil e imaturo. Ao nos reportarmos à Roda dessa forma, reforçamos uma condição de inferioridade

⁶⁷ 2ª sessão D-H, realizada no dia 18 de novembro de 2016.

pelo uso frequente de termos no diminutivo, tais como: livrinho, mesinha, teatrinho, rodinha, entre outros.

A Roda de Conversa foi realizada, na maioria das vezes, na sala de referência, uma vez na horta e duas vezes no pátio externo da instituição. As crianças demonstraram satisfação em participar da Roda de Conversa realizada na horta, oportunidade na qual puderam se sentar no chão à sombra de uma árvore, observar o céu e ver os “bichos” habitantes da horta, revelados no diálogo⁶⁸:

Prof.^a: Olha a cara da Lara! Lara, tá gostando de está aqui?
 (Lara sorri e balança a cabeça afirmativamente).
 Iarley: Eu também! (Bate palmas).
 Prof.^a: Olha, gente! Bom dia!
 Lara: Olha um caracol aqui!
 (Iarley pega o caracol da mão de Lara).
 Iarley: O que ele faz?

Na Roda, quando realizada na sala de referência, a professora sentava sempre numa cadeira maior e as crianças em suas cadeiras em círculo. As crianças pareciam gostar muito de sentar na “cadeira da professora”. Esta era sempre um objeto de desejo entre as crianças para ver quem sentava primeiro, para ser a professora ou o professor. A “rodinha” era sempre realizada no início do turno, após o tempo de chegada. Sua duração variava entre trinta e quarenta minutos.

A “rodinha” girava sempre em torno de um tema, dos conteúdos sugeridos pelo livro didático. Também era um momento de cantar músicas, e as crianças pediam que a professora lhe contasse história. O tempo da conversa livre e espontânea era reivindicado pelas crianças que traziam seus temas de interesse e curiosidades para serem compartilhados. No próximo capítulo, aprofundamo-nos nessa análise.

Apesar da professora não ser sujeito desta pesquisa, sua fala muito contribuiu para nossas reflexões acerca do tema. Desse modo, apresentamos, a seguir, o relato da professora Emília, do agrupamento Infantil IV do CEI Curumim.

6.4 A escuta da professora sobre seu percurso profissional e suas concepções sobre a Roda de Conversa

Nesta seção, apresentamos o relato da professora Emília sobre seu percurso e experiências profissionais, assim como suas concepções sobre a Roda de Conversa.

⁶⁸ Roda de Conversa realizada no dia 10 de outubro de 2016.

A professora Emília⁶⁹, no período da pesquisa com 33 anos, casada, tinha uma filha e estava grávida de seis meses quando iniciamos essa investigação, no início do mês de setembro de 2016. Era professora do quadro efetivo da rede pública municipal de ensino e trabalhava nos períodos manhã e tarde no CEI Curumim desde o ano de 2012. Afirmou atuar na área da Educação há oito anos e, como professora de Educação Infantil, há cinco anos. O relato ora apresentado foi concedido por meio de entrevista, realizada nas dependências do CEI. A entrevista foi organizada em quatro blocos: formação inicial, profissional, continuada e concepções sobre a Roda de Conversa.

Emília cursou todo o Ensino Médio na rede pública de ensino, em que fez parte do grêmio estudantil. Essa participação, segundo seu relato, influenciou sua escolha em prestar o vestibular para a universidade pública. Foi aprovada para o Curso de Ciências Sociais (diurno) da UFC e Pedagogia (noturno) na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Então, optou pelo curso de Pedagogia, por ofertar o curso no período noturno, pois precisava trabalhar durante o dia para ajudar nas despesas de casa. Concluiu a graduação em Pedagogia – Habilitação em Administração Escolar no ano de 2009.

Quanto às disciplinas do curso de Pedagogia relacionadas à EI, Emília se recordou de ter cursado duas disciplinas optativas na área da Psicologia, referentes ao desenvolvimento da criança, e uma disciplina obrigatória. Segundo ela, *“os professores diziam que a teoria ajudaria a aperfeiçoar a prática e nossas ações enquanto profissionais.”* A docente considera que esses conhecimentos ajudaram muito, pois *“a gente chega na faculdade com o senso comum, esses conhecimentos ajudaram no início da minha atuação como professora.”*

Quanto à experiência de estágio supervisionado, a docente cursou três disciplinas de estágio, mas nenhum vinculado à Educação Infantil. Na sua visão, a experiência de estágio que mais se aproximou da vivência com a EI foram oficinas com as famílias das crianças atendidas por uma instituição filantrópica. Emília considerou que essa vivência do estágio foi muito enriquecedora. As outras experiências aconteceram por meio de visitas a escolas de Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). No mesmo ano em que concluiu a graduação, prestou concurso para a Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF).

Como profissional, atuou em projetos sociais de medidas socioeducativas vinculados ao governo do estado do Ceará, como professora com contrato de trabalho

⁶⁹ O nome fictício dado à professora participante da pesquisa tem o compromisso de preservar sua identidade e respeitar os termos para a sua participação na pesquisa.

temporário⁷⁰ na PMF em turmas de 1º ano, e como coordenadora pedagógica em uma instituição de Educação Profissional. Nesse ínterim, Emília cursou duas pós-graduações *lato sensu*: Ensino da História e Geografia e Especialização em Educação Infantil, ambas ofertados por instituições privadas.

No ano de 2012, a professora Emília assumiu o concurso da PMF e foi lotada em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. No CEI Curumim, atua, desde o ano de 2014, nas turmas de Infantil IV. Participa das formações continuadas oferecidas pela SME desde o ano de 2012 e ressaltou que a formação continuada *“é importante para ajudar a professora na sua atuação com as crianças”*. Em sua opinião, a formação nos últimos quatro anos passou a ter mais qualidade. Ressaltou, ainda, que mudou como profissional, pois antes tinha uma visão voltada para os projetos relacionados a áreas do conhecimento, tais como: ciências da natureza, linguagem e conhecimento lógico-matemático. Emília destaca, ainda, o tema da arte, da musicalidade e o uso de mídias (computador, lousa digital e *laptops*) como temáticas interessantes e que acrescentaram novas possibilidades para sua prática pedagógica atual, fazendo a seguinte reflexão: *“o meu planejamento do ano passado, quando eu pego pra esse ano, é como se a gente desse um salto. Mas, também, a própria visão da formação continuada mudou. É como se eu fosse um dinossauro há três anos atrás e, hoje, eu tivesse evoluído”*.

Vê-se, portanto, que a professora atribui à formação continuada uma importante contribuição para seu crescimento como profissional. Apontou, como possibilidade de melhoria da formação, a mudança do processo avaliativo, criticou os relatórios e trabalhos finais que são entregues ao final da formação e sugeriu: *“eu acho que o modelo avaliativo final tinha que ter algum mecanismo... algum instrumental que fosse pra dentro da sala, pra ver se a formação teve alguma repercussão na prática do professor, entendeu?”* As reflexões de Emília sobre seu percurso e aprendizagem profissionais corroboram com o que Oliveira-Formosinho (2011, p. 134) menciona ser o desenvolvimento profissional: *“um aprendizado ao longo da vida”* feito de fases, ciclos, que não pode ser um processo linear, mas feito de reflexões, contradições, valores, crenças e conhecimentos que constitui os modos de ser professor de EI.

O tema da Roda de Conversa, segundo Emília, foi enfatizado na formação continuada no ano de 2016. De acordo com o entendimento da docente, *“a Roda de Conversa*

⁷⁰ Regime de trabalho no qual a professora é contratada por um período de tempo determinado. Os professores que trabalham nesse regime substituem professores do quadro efetivo que estão de licença saúde ou quando há carência de professor.

foi abordada em relação a outras temáticas, como a musicalidade, o contexto social da criança e relacionada ao desenvolvimento de projetos.”

Perguntamos à professora se ela já tinha conhecimento de leitura específica sobre a Roda de Conversa. Emília não se recordou de ter lido algo específico sobre a temática, mas cita um livro que leu chamado “O cotidiano escolar” que, segundo ela, aborda a importância do respeito à opinião do outro,

[...] faz referência à questão do diálogo. Quando eu li esse livro, eu li o resumo, porque eu não tinha o livro. Ele traz esse contexto do diálogo, da construção da comunicação no indivíduo, como é feita a prática pedagógica, como é realizada. Ele traz tudo isso. Ele te dá uma abertura maior para a questão do fazer, entendeu? E dentro do fazer, o respeito à questão do diálogo, do respeito à opinião, à formação do ser ou dos seres, porque a gente tem várias realidades.

Emília apresentou diferentes concepções quanto à realização da Roda de Conversa. Segundo a professora, “antes, a visão de Roda de Conversa que se tinha era aquela coisa do encantamento, do mundo infantil, da contação de história só.” Neste momento da entrevista, pareceu haver uma confusão sobre os objetivos da Roda de Conversa e da Roda de História, entretanto, ela buscou esclarecer o equívoco.

Para ela, a Roda de Conversa deve acontecer todos os dias e a Roda de História não precisa ser feita todos os dias. E justificou: na contação de história, precisa “*ter um envolvimento da atividade que você vai planejar, porque também a contação sem a prática de algo que eles [as crianças] possam escrever, produzir, precisa ter algo atrelado.*” Apesar de confusa, Emília relacionou o momento de Roda de História como uma atividade relacionada à produção, escrita ou qualquer outra realizada após a contação. Como resultado, não havia contação de histórias como atividade diária.

Emília enfatizou que, atualmente, a Roda de Conversa “*contempla vários momentos da aula.*” Por pensar dessa forma, tem na Roda de Conversa um momento para o desenvolvimento de projetos de ensino e de centralidade na figura do professor. Segundo Emília,

A minha Roda de Conversa desse ano envolveu a questão do corpo e do projeto das plantinhas. Essa semana eles [crianças] ficaram tristes porque o nosso jerimum morreu. Aí eles perguntaram o porquê. Aí eu fui trabalhar sobre a questão da seca no nosso Estado, porque não devemos desperdiçar água, e expliquei que o nosso pé de jerimum morreu porque faltou água. (Entrevista concedida no dia 22 de novembro de 2016).

A centralidade da figura do professor, como aquele que direciona e planeja as atividades, é expressa no depoimento de Emília, quando diz “*a minha Roda de Conversa*”, transparece, em sua fala, uma concepção contrária ao princípio democrático da Roda de Conversa, na qual concebemos o professor como um participante e não como o de alguém que tem a condução absoluta da fala e das ações.

Indagamos sobre a participação da criança na Roda de Conversa. A professora reconheceu que a Roda é um espaço para a criança expressar opiniões, ideias, de discordar, de ampliar a aprendizagem. Por isso destacou:

Primeiro, a Roda é que vai dar oportunidade à criança ter acesso a outras opiniões. Ela, em casa, sozinha, ela não tem como formular, ou de se contrapor, ou até mesmo ser colocada de frente para outras opiniões. Na Roda de Conversa, quando ela vê outra criança falando o que ela não conhece, aí ela tem essa abertura maior. Aí isso vai influenciar na aprendizagem e no conhecimento de mundo da outra criança e, também, no momento que um discorda do outro. (Entrevista concedida no dia 22 de novembro de 2017).

Na percepção da professora, as crianças não têm oportunidade de falar, de se expressarem em casa. Emília pareceu não reconhecer que as famílias são importantes interlocutores do diálogo com as crianças, desde quando o bebê está no ventre da mãe. A interlocução com as famílias, segundo Oliveira- Formosinho (2011, p. 138), corrobora para uma rede de interações, que “alarga o âmbito das interações profissionais”, uma das especificidades da profissionalidade docente. Oportunidade para estreitar as parcerias com as famílias e conhecer mais sobre suas culturas.

Emília reconhece que a Roda de Conversa potencializa as interações criança-criança, um espaço de contrapor opiniões, espaço de conhecimentos espontâneos e que, nesse momento, as crianças aprendem na relação eu-outro. Esses aspectos são destacados pelas teorias sociointeracionistas, as quais enfatizam a importância de aprender com o outro e no contexto sociocultural.

Sobre o papel do professor na Roda de Conversa, a professora enfatizou que “*é de mediação, de intervir no conflito quando uma criança bate na outra criança*”. Desconhecendo outras possibilidades de atuação do professor na Roda: a de possibilitar o encontro, o de participante e companheiro nas conversas. A professora reconhece que as crianças trazem para Roda suas opiniões e ideias, no entanto, considera mais interessante “*quando eles acabam enveredando no contexto do que estamos trabalhando na Roda de Conversa e eles acabam chegando à conclusão do tema que a gente trouxe. É complicado,*

mas sai!” Segundo Emília, a professora não é o agente principal na Roda, mas um dos seus papéis é ir “direcionando a fala das crianças.”

Perguntamos, então, como a professora compreende a participação das crianças na Roda de Conversa. De acordo com seu entendimento,

Os agentes principais são as crianças, porque já aconteceu de eu trazer algum tema pra trabalhar na Roda de Conversa e mudar totalmente o foco por conta dessa questão. Entendeu? Por conta da visão das crianças, que eles trazem e você tem que respeitar o que eles te trazem, porque, se você não respeitar, aí você tá fechando o leque de experiências que você poderia tá abordando na Roda.

Desse modo, Emília percebe que as crianças têm muito a dizer, que elas têm seus próprios assuntos de interesse e que, muitas vezes, o tema proposto não as agrada. Percebemos que a professora caminha para uma compreensão de que Roda de Conversa é um espaço-tempo que traz “um leque de experiências” das crianças e que precisamos possibilitar experiências diversas a partir dos ricos diálogos e narrativas delas nas Rodas. As crianças, assim como Ana C. e Iarley se manifestam, resistem, insistindo nos assuntos que lhes interessam. Reconhecem a importância de se respeitar o conhecimento e a participação das delas.

Sobre as aprendizagens e linguagens desenvolvidas na Roda de Conversa, Emília reconheceu que a principal aprendizagem é a do cotidiano, revelando, com entusiasmo: “*é muito lindo quando a linguagem deles [crianças] tá se desenvolvendo.*” Na verdade, esse desenvolvimento é observado e perceptível na Roda de Conversa, na qual as crianças aprendem novas palavras, novas expressões e as incorporam ao seu cotidiano.

Indagada sobre a importância de ouvir as crianças, Emília afirmou que “*é muito difícil esse tempo de ouvir*”, justificando que, devido aos vários tempos da rotina, torna-se fragmentado, devido às pausas que ocorrem para lavar as mãos, lanche, almoço, “*porque os tempos na Educação Infantil são essenciais [...], se valoriza muito os tempos da rotina*”.

Percebemos que a compreensão sobre a escuta da criança está relacionada ao tempo pedagógico, ou seja, não se tem tempo para a escuta da criança. Sabemos que ouvir a criança é uma necessidade; ao mesmo tempo, um desafio. Rinaldi (2012) contribui para nossa reflexão, dizendo que a palavra “escutar” se constitui não somente no sentido físico, mas também no metafórico, pois significa uma abordagem, uma mudança de postura, que significa “estar aberto aos outros, ter sensibilidade para ouvir e ser ouvido, em todos os sentidos [...]” (RINALDI, 2012, p. 208). A escuta das crianças ocorre na observação atenta,

curiosa e contínua de suas ações, aprendizagens, descobertas, conquistas, um tempo para viver o cotidiano.

O cumprimento dos tempos da rotina parece preocupar Emília. No seu entendimento, os tempos precisam ser cumpridos rigorosamente, por isso não encontra um tempo para ouvir e observar as crianças. Barbosa (2013, p. 216) nos alerta que vivemos um tempo da produtividade e da velocidade, que tem se manifestado na EI quando os professores reclamam da “falta de tempo para fazer o que desejam, quando dizem que não tem tempo para ouvir as crianças, quando as crianças são apressadas para cumprir horários e quando há a fragmentação do tempo [...]”. Dessa forma, reproduzimos, inconscientemente, um tempo representativo das relações capitalistas, um tempo aligeirado, que empobrece e que não permite às crianças viverem a experiência da infância, que não permite que os professores tenham tempo para a reflexão.

A autora salienta que o tempo cotidiano precisa ser vivido por adultos e crianças, não como um tempo que passa linearmente, mas um tempo vivido, de construção de sentidos, no qual os adultos possam viver a experiência de ser mais e as crianças possam viver a infância.

Ouvir os relatos da professora Emília foi importante para a compreensão do contexto investigado. Suas concepções corroboraram para compreendermos sua prática pedagógica, entendendo que a professora caminha para o entendimento de reconhecer a Roda como importante espaço-tempo de participação.

Essa compreensão não foi aprendida no espaço da formação continuada, mas foram as crianças que mostraram esse caminho, através das suas falas, manifestações e formas de resistência e insistência. Emília reconhece a competência das crianças. Nas suas palavras: *“é aquela história... você traz um tema, mas se não tiver agradando... A Ana C. e o Iarley são a prova disso. Às vezes, a gente até diz: depois a gente toca nesse assunto, aí de novo eles trazem a temática.”*

Emília ressaltou que o tema da pesquisa é de essencial importância para a EI. A professora ressaltou: *“acho lindo teu trabalho”* e manifestou o desejo de ser informada sobre os resultados da pesquisa, afirmando: *“gostaria de conhecer as contribuições, as reflexões... vai auxiliar muito na compreensão da Roda de Conversa. Quando você concluir o seu trabalho, eu vou na escola, sentar e mostrar para as crianças e dizer que eles foram importantes para você concluir o seu trabalho. Que eles [crianças] foram, de fato, sujeitos de uma pesquisa”*.

No próximo capítulo, apresentamos a rica contribuição das crianças e os sentidos que elas, de forma competente, atribuem à Roda de Conversa.

7 OS SENTIDOS QUE AS CRIANÇAS ATRIBUEM À RODA DE CONVERSA

“[...] O menino aprendeu a usar as palavras. Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. E começou a fazer peraltagens. Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto final na frase. Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela. O menino fazia prodígios” (BARROS, 2013, p. 8).

Fotografia 17 –Crianças na Roda de Conversa



Fonte: arquivo de pesquisa.

Neste capítulo, propomo-nos a analisar os sentidos que as crianças da pré-escola atribuem à Roda de Conversa. Primeiramente, iniciamos a análise dos momentos de Roda de Conversa e discutimos a participação das crianças e da professora e suas concepções que sustentam a sua prática pedagógica e as manifestações de interesse, criação e resistência das crianças reveladas durante a realização desse momento da rotina. A principal fonte de referência para essas análises foram as observações e os registros fílmicos, assim como os registros do diário de campo.

Não pretendemos nessa análise fazer nenhum julgamento da prática pedagógica da professora, mas realizar uma apreciação dos dados gerados na pesquisa de campo. Buscamos contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas, dos encontros na Roda de Conversa e, principalmente, discutir as possibilidades desse momento como um espaço-tempo dialógico e de participação das crianças.

Dando continuidade às análises, apresentamos os sentidos que as crianças atribuem à Roda de Conversa. Esses dados foram construídos por meio da escuta das crianças; dos instrumentos H-C e D-H; e numa situação de faz de conta, na qual as crianças “brincaram de Roda de Conversa”. A escuta das crianças se fez potente, sensibilizando-nos para a necessidade de ouvi-las, de atendê-las em seus interesses. Seu protagonismo se fez pulsante através da expressão da(s) sua(s) cultura(s).

Pretendemos tecer significados que ultrapassem a mera descrição do contexto, trazendo contribuições para a compreensão da Roda de Conversa como espaço-tempo de diálogo, participação das crianças, lugar da conversa, expressão do pensamento e conhecimentos de meninas e meninos. Contudo, antes de entrarmos nas falas das crianças, apresentaremos nossas protagonistas deste estudo a partir do olhar de seus pais.

7.1 As crianças, sujeitos da pesquisa, na visão das suas famílias

Acreditamos que a relação entre famílias, creches e pré-escolas favorece o desenvolvimento integral das crianças, colaborando para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que tenham a criança como centro e compartilhem informações sobre as práticas de cuidado e educação de bebês e crianças.

Por isso, fez-se necessário conhecermos os contextos de vida das crianças que participaram das entrevistas individuais e coletivas. Conhecermos as suas preferências e os seus interesses no contexto social, bem como o modo de relacionamento com os seus familiares e pessoas próximas, fez-nos reconhecer que as culturas familiares não se caracterizam como sendo “uma cultura homogênea, mas uma cultura múltipla”, como ressalta Barbosa (2007, p. 1072). De acordo com a autora, acreditamos que os modos de socialização das crianças não são apenas transmitidos pelos pais, mas por diferentes pessoas e grupos, dos quais as crianças fazem parte.

As entrevistas com as famílias se constituíram em importante estratégia metodológica para compreendermos os sentidos atribuídos pelas crianças de forma contextualizada e para além dos muros da instituição. As falas dos familiares das crianças foram organizadas em categorias que emergiram das perguntas contidas no Roteiro para entrevista semiestruturada com os familiares⁷¹. Outras pesquisas, como as de Andrade (2007) e Lima e Cruz (2014), ouviram as famílias acerca da rotina e de temas como o conceito de

⁷¹ Apêndice D.

criança e de como as famílias avaliam a relação que mantêm com a instituição de EI que seus filhos e filhas frequentam.

As entrevistas com as famílias desta investigação foram realizadas após as sessões de brincadeira de faz de conta, H-C e D-H.

Vejamos, a seguir, o que as famílias revelaram sobre suas crianças.

7.1.1 As brincadeiras e preferências das crianças em seus contextos familiares

Ana mora com a mãe, Dália⁷², o padrasto e o irmão e gosta muito de brincar de bicicleta. Com a prima, brinca de escolinha, escreve, pinta, brinca de fazer comidinha para as bonecas... Ana é muito ativa. Não gosta de dormir à tarde, quer passar a tarde brincando e, nessa hora do dia, adora assistir a desenhos animados. De acordo com sua mãe, os preferidos são: *Peppa, Frozen e Masha e o Urso*⁷³.

Carlos mora com a mãe, Violeta, o pai e os dois irmãos adolescentes. Segundo Violeta, seu filho é um menino meigo e divertido que gosta muito de brincar de carrinhos, assistir a desenhos animados e de conversar sobre dinossauros e leões. A mãe também informa que Carlos adora saber de histórias de quando ele era bebê. “*tenho muitas fotos e vídeos, e ele adora ver!*” Nos finais de semana, Carlos frequenta a igreja com sua mãe, que também o leva para praças, parquinhos e para passear no *shopping*.

Iarley mora com a mãe, Rosa, o pai, a irmã e o seu gato. Segundo Rosa, Iarley é um menino ativo e bem esperto! Gosta de brincar com bonecos, de criar histórias, imaginar coisas, gosta de animais, de desenhar... Principalmente, os dinossauros! Estes são a preferência do menino que adora conversar e fazer perguntas sobre esses seres! A mãe incentiva, fazendo perguntas do tipo: “*e como é esse dinossauro? É grande?*”

Ainda de acordo com Rosa, Iarley é muito curioso e quer saber das histórias sobre sua gravidez. Ele pergunta “*como era quando eu estava grávida dele. Se ele se mexia muito, o que ele fazia dentro da minha barriga. Se ele brincava!*”

Sara mora com a avó Margarida, o avô e quatro tios. Segundo Margarida, “*Sara é uma benção!*” Ela adora escrever nos cadernos, adora livros e brincar com jogos do celular e gravar áudio. “*Sara quer estar direto jogando. Só que a gente precisa controlar, porque uma criança de quatro anos não pode ficar direto no celular, não é correto.*”

⁷² Os nomes das mães são fictícios. A referência aos nomes de flores é uma singela homenagem à maneira simpática e colaborativa da participação delas na pesquisa.

⁷³ Personagens de desenhos animados.

Margarida fala de sua neta com muito orgulho: *“Sara é uma menina curiosa, que gosta de fazer amizades e adora perguntar, pensa como ela pergunta! Tudo quer saber o porquê, ela é bem sabida.”*

Tauane mora com a mãe, Petúnia, o pai e dois irmãos. Segundo Petúnia, Tauane é muito mimada pelo pai, por ser a única menina entre os irmãos. Quando está em casa, implica com os irmãos, gosta de brincar de carro, com as galinhas, com os porcos. Petúnia ressaltou: *“minha menina gosta de brincar de tudo! De tudo! Pela manhã, assim que acorda, ela vai correr atrás das galinhas!”*

Weverton mora com sua mãe, Hortência, e um irmão. Segundo Hortência, seu filho é um menino carinhoso, que gosta de fazer perguntas. O que mais gosta de fazer quando está em casa é andar de bicicleta, jogar bola e brincar com seu cachorro. Não gosta muito de fazer as tarefas que a professora envia para casa, gosta mesmo é de brincar!

Compartilhar um pouco sobre as preferências das crianças foi um momento de muita satisfação e emoção das mães e da avó, expresso em suas falas. Para elas, as crianças são *ativas, meigas, divertidas, curiosas e espertas*. A brincadeira aparece nas falas como importante para as crianças e valorizada pelas famílias, tanto que traz muitas lembranças felizes e, em algumas vezes, tristes, por não terem vivido plenamente essa experiência na infância. Violeta revelou em seu depoimento: *“eu quase não tive oportunidade de brincar, eu tinha que ajudar no trabalho dos meus pais”*; e considera importante que seu filho tenha essa experiência ao dizer: *“eu quero que Carlos brinque muito e aproveite muito sua infância.”* Essa declaração colabora para o reconhecimento da brincadeira como a expressão da(s) cultura(s) da(s) infância(s).

“A brincadeira é uma das mais importantes funções da EI, justamente por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender e criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão” (BRASIL, 2009a, p. 70). Nos depoimentos das mães e avós, percebemos diversos tipos de brincadeiras que são vivenciadas por seus filhos e filhas, atividade central na vida das crianças e referendada pelos teóricos sociointeracionistas tais como Vygotsky (1998). Para ele, a brincadeira, é concebida como uma prática histórico-cultural que exerce significativa influência no desenvolvimento infantil. Já para Wallon (2005, p. 54), a brincadeira é “uma atividade própria das crianças”, na qual elas se dedicam ao extremo, reproduzem e produzem impressões das suas vivências e compreendem as coisas do mundo.

7.1.2 As infâncias

Segundo Dália, mãe de Ana, a sua infância se assemelha à infância que sua filha vem tendo: *“as brincadeiras que eu brincava era de casinha⁷⁴, de boneca, de pega-pega, esconde-esconde, no sitio da minha avó, que é enorme. Vejo que a Ana gosta de brincar das mesmas coisas.”*

Violeta considera que seu filho Carlos tem aproveitado mais a infância do que ela o fez. Estabelece uma relação entre a sua infância e a de seu filho: *“quando eu era criança, eu lembro que já cuidava dos meus irmãos e cuidava de casa. Não tive tempo de brincar. Quando cresci mais um pouco, já lembro dos meus pais me levando para o roçado. Já o Carlos brinca muito e eu fico feliz por isso.”*

Para Rosa, o que diferencia a sua infância da do seu filho é a atenção. Revelou: *“quando eu era criança, não tive tanta atenção. Meus pais tinham muitos filhos. Por isso procuro dar mais atenção para Iarley. Acho que, por isso, meu filho é tão carinhoso; e não só comigo, aqui na creche também. Ele trata com respeito as meninas e eu acho isso muito bom.”* As lembranças da infância de Rosa emergem:

A gente não tinha atenção, mas a gente era livre pra brincar, pra imaginar, a gente pegava uns lençóis e fazia umas casinhas, brincava... Então a gente tinha o tempo livre pra brincar mesmo. Eu brincava muito de casinha, de escolinha. E nisso a minha infância é muito parecida com a do meu filho, Iarley.

Já Margarida revelou que sua infância foi muito difícil: *“eu não tive infância, eu não tive adolescência eu não tenho lembranças boas... Já a da Sara é bem diferente! Ela tem tempo para brincar e ser criança!”*

Petúnia considera que entre a sua infância e a da Tauane não tem diferença: *“a minha mãe diz que eu era bem danada, e a Tauane é do mesmo jeito; só se aquietava quando está dormindo. Eu brincava muito. Minha mãe nunca me impediu de brincar. Eu era do mesmo jeitinho da Tauane.”*

Hortência declarou que permite que seus filhos brinquem bastante e relata: *“até porque, na minha infância, eu não brinquei, eu estudei pouco, porque tinha que trabalhar pra ajudar em casa.”* Ela percebe no filho aspectos semelhantes vivenciados na sua infância ao declarar: *o Weverton é muito parecido comigo, na esperteza, na atitude. Ele tem muita autonomia. Quando eu era criança, era igual a ele.*

⁷⁴ Apesar de ter analisado o uso das palavras no diminutivo por professores da EI, mantivemos o uso dos diminutivos presentes nas entrevistas em respeito ao discurso das familiares.

Discutimos, em capítulo anterior, que a contemporaneidade aponta para uma multiplicidade de infância(s), sendo as crianças participantes ativas dos contextos culturais nos quais estão inseridas. São reprodutoras e produtoras de cultura(s). Assim sendo, fala-se em infâncias no plural, pois as crianças vivem, interagem, brincam, relacionam-se com o mundo social de modos distintos e diversos.

Esse momento de entrevista com as famílias das crianças foi de emoção para elas, por poderem se lembrar de momentos da(s) sua(s) infância(s) ao falar de suas crianças. O documento de Brasil (2009a, p. 26) destaca que o encontro entre crianças e adultos gera um “movimento histórico e cultural que congrega tanto a transmissão da tradição como a projeção de novidades”. Revelou-se, então, por meio de seus depoimentos, o reconhecimento que as famílias têm da(s) infância(s) como momento da vida com especificidades próprias, que tem, no brincar, elemento central de expressão da(s) cultura(s) da infância(s).

7.1.3 Experiências e aprendizagens das crianças no CEI (creche) na visão de suas famílias

Ana frequenta a creche desde os dois anos. Dália enalteceu as relações afetivas vivenciadas por Ana na creche, segundo ela: *“vejo que a minha filha gosta muito da creche. Ela passa o dia todo falando nos amiguinhos, na professora Emília. Fala sempre do que aprende na creche, diz já saber escrever o nome, canta as músicas e tudo o que ela aprende comenta em casa.”*

Carlos gosta muito da creche. O menino comenta sobre todas as novidades que aprende, fala dos números, das atividades de artes e chega a casa mostrando seus desenhos. Expõe seus desenhos na parede do quarto da mãe e ordena que ninguém os tire de lá! Segundo Violeta, quando o pai dele chega do trabalho, a família se reúne para conversar, e Carlos sempre pergunta: *“o que vocês estão conversando?”* Violeta disse toda orgulhosa: *“meu filho é um menino atento, cheio de ideias. Outro dia quis fazer um piquenique dentro de casa!”*

Iarley entrou na creche aos dois anos de idade. Quando está em casa, ele fala das coisas que aprende na creche, das histórias que ele conta para a professora. Rosa reconhece, com satisfação, o trabalho da creche: *“a cada dia ele está mais desenvolvido. E eu fico muito feliz. Vejo que é um ambiente que ele gosta muito.”* De acordo com Rosa, *“as professoras são muito atenciosas, Elas procuram saber o que acontece com a criança em casa também. Eu acho isso muito importante, é uma segurança a mais.”*

Margarida explica que Sara gosta muito da professora Emília. Ressaltou que a menina *“passa o fim de semana inteiro falando da professora.”* Sara frequenta a creche desde

os três anos de idade e “*não gosta de faltar, quer ir até doente! E relata tudo o que aprende. Como certa vez, chegou em sua casa muito feliz porque tinha feito um bolo com a professora e colegas na creche*”, afirmou sua avó. As crianças da creche ela chama de bebês! Margarida expressou: “*eu acho tão bonito! Essa convivência é muito boa, as crianças maiores com as menores.*”

Petúnia gosta muito do trabalho realizado na creche. Relatou que sua filha vai bem feliz para a instituição. Tauane adora brincar no parquinho e relata sobre todas as atividades e novidades que aprende, tais como: escrever as letras do alfabeto e o nome dela.

Hortência declarou que gosta muito do trabalho desenvolvido na creche e lamenta que a instituição não ofereça Infantil V. Ressaltou que as professoras tratam bem as crianças, que considera importante as brincadeiras e os passeios que a creche organiza. Segundo o depoimento de Hortência, “*Weverton adora os passeios. Conta tudo o que vê, fala tudo o que aprende na creche, me entrega todos os avisos que mandam, diz tudo que a professora fala e adora cantar as músicas que aprende na creche.*”

As entrevistas foram realizadas nas dependências da instituição, a pedido das próprias famílias. Nossas perguntas sobre as aprendizagens e experiências que as crianças vivenciam no CEI seguiram um roteiro de entrevista semiestruturada.⁷⁵ Nos depoimentos das mães e da avó, foram destacadas as relações afetivas entre adultos e crianças; as interações entre crianças bem pequenas e crianças pequenas; as produções das crianças, tais como: desenhos, escritas, histórias contadas, recontadas e experiências significativas. As crianças narram aprendizagens e vivências ocorridas no CEI e levam esses conhecimentos para seus lares, tais como as experiências com receitas de Sara e a exposição de desenhos produzidos por Carlos.

Esse momento das entrevistas com as famílias demonstra o quanto é necessário o compartilhamento das experiências, informações e conhecimentos entre famílias, creches e pré-escolas. As experiências de parcerias entre as famílias e as instituições de Educação Infantil, notadamente na Itália e em Portugal, concebem a participação das famílias tão essencial quanto a participação das crianças. Em Reggio Emília, por exemplo, a tarefa de educar uma criança é considerada complexa, uma responsabilidade de toda comunidade, que precisa ser compartilhada através “de encontros, pluralidade de visões e diferentes competências” (EDWARDS; GANDINI; FORMAM, 2016, p. 130). Na experiência portuguesa, promove-se “o envolvimento das famílias e, particularmente dos pais, na

⁷⁵ Apêndice D.

aprendizagem das suas crianças.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013, p. 19). Em uma atmosfera onde todos aprendem, pais e escola constroem laços afetivos e uma relação de confiança, constroem uma verdadeira pedagogia em participação.

Na nossa realidade, é preciso cultivar parcerias, trocas de experiências e reconhecimentos dos saberes e conhecimento produzidos pelas crianças nos âmbitos familiares, de educação e cuidado ou, como indica o documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil” (BRASIL, 2009a, p. 33), uma convivência produtiva e necessária que “reflitam sobre as identidades e as diversidades das crianças”.

7.1.4 A importância de ouvir as crianças

Dália declarou que se interessa pelas coisas que sua filha fala e expressa:

As pessoas não dão muita importância para o que as crianças dizem porque dizem que é besteira, bobagem, mas o que minha filha fala eu dou muita importância sim. Porque tudo que ela escuta ela fala. Se for uma coisa que ela não sabe, ela vem perguntar. E ela pergunta mesmo!

Violeta, mãe de Carlos, destacou que é importante ouvir a criança, ouvir o que ela tem a dizer. *“A gente precisa escutar os filhos, até pra saber mesmo o que está se passando. Mesmo se eu estiver ocupada, paro pra ouvir meu filho.”*

Rosa revelou que sempre procura perguntar e ouvir o seu filho para saber o que está acontecendo com ele, para que ela possa ajudá-lo. Rosa afirmou que tem muito interesse em saber sobre o dia a dia do seu filho na creche. Sempre faz perguntas do tipo: *Como foi hoje? O que aconteceu? O que você aprendeu? Eu sempre estou querendo saber.* E também para incentivá-lo a usar a memória, para ele aprender a dizer o que aconteceu.

Margarida considera que os pais devem *“prestar atenção nas crianças, no que elas sentem, o que elas acham das coisas”*, para que se tenha uma relação de amizade entre mãe e filho, uma relação de confiança.

Petúnia considera importante ouvir o que a criança tem a dizer: *“até porque se diz que criança não mente. As crianças hoje em dia são muito espertas, curiosas. Antigamente, uma criança não podia passar no meio dos adultos que estivesse conversando. Era uma afronta! Hoje em dia, não, as crianças são as primeiras a perguntar, a querer saber das conversas!”*

Hortência, mãe de Weverton, declarou que na infância dela não teve muito atenção dos pais: “*meus pais trabalhavam muito, não tinham tempo pra dar atenção. Por isso, hoje eu sou carinhosa e dou atenção aos meus filhos.*” Considera que é muito importante a atenção que uma mãe dá aos filhos e ressaltou: “*é uma coisa que fica para a vida toda!*”

O momento de entrevistas com as famílias das crianças foi um momento muito prazeroso e agradável, em alguns momentos nos emocionamos com os relatos das memórias da(s) infância(s). Finalizamos as entrevistas convictas do quão é importante a brincadeira no desenvolvimento das pessoas, trazendo a alegria de viver tão significativa experiência ou a sensação de perda de não tê-la vivido plenamente.

Alegramo-nos com os aspectos apontados em seus depoimentos como importantes para o desenvolvimento da criança, como a brincadeira, o desenho, as interações criança-criança, as experiências vivenciadas através dos passeios, receitas e a importância das creches e pré-escolas para esse desenvolvimento. Ficamos felizes por conhecer um pouco dos contextos de vida das crianças. Como salienta Barbosa (2007), quanto mais próximas as famílias, maior é a articulação entre os conhecimentos da instituição de EI e os conhecimentos que denotam das singularidades das culturas familiares.

Rosa nos deu um importante retorno ao afirmar que Iarley gostou muito de participar da pesquisa. Revelou que o menino chegava a casa comentando e considerou importante a participação do seu filho: “*foi um aprendizado para Iarley*”. Na ocasião, agradei a Rosa por tão significativo retorno.

Na verdade, aprendemos com Iarley, Ana, Carlos, Sara, Weverton, Tauane e com todas as crianças da turma do agrupamento Infantil IV, a sermos mais sensíveis e comprometidos em garantir-lhes espaços de participação. Seus enunciados, expressões e manifestações colaboram para pensarmos a Roda de Conversa como um espaço-tempo de participação das crianças.

Avancemos para ouvir o que dizem as crianças sobre a Roda de Conversa.

7.2 A Roda de Conversa no agrupamento Infantil IV do CEI Curumim

Fotografia 18 –Roda de Conversa no pátio externo



Fonte: arquivo de pesquisa.

Os diálogos entre a professora e as crianças na Roda de Conversa no CEI Curumim constituem material precioso para compreendermos os sentidos que as crianças atribuem a esse momento. Os diálogos foram mantidos na íntegra, um compromisso ético, mas que, acima de tudo, respeita a expressão do pensamento e os saberes dos sujeitos e colaboradores dessa investigação.

Conforme explica Warschauer (1993), a Roda é uma construção própria de cada grupo. Entretanto, segundo suas ideias, isso não constitui impedimento para pensarmos sobre suas implicações e características. É nosso intuito discutir como têm sido realizadas, no contexto da EI, as Rodas. Pretendemos caracterizar a Roda de Conversa no cenário investigado e suas implicações para o desenvolvimento da linguagem, da participação e do protagonismo das crianças.

A seguir, apresentamos os sentidos e significados construídos pelas crianças e pela professora nas suas vivências na Roda de Conversa. Na concepção da professora, “[...] a ‘rodinha’ não é só para a conversa, a gente canta músicas, combina regras e tem alguns temas também”⁷⁶. Esses sentidos e concepção se revelam importantes de serem analisados e discutidos a partir das seguintes categorias de análise:

- a) a Roda de Conversa e os temas propostos pela professora;
- b) assuntos que surgem a partir da temática proposta pela professora;
- c) assuntos propostos pelas crianças.

⁷⁶ Anotações do diário de campo do dia 13 de setembro de 2016.

Fotografia 19 –Crianças na Roda de Conversa



Fonte: arquivo de pesquisa.

A Roda de Conversa proposta pela professora abordava sempre temas que ela considerava relevantes para serem apresentados às crianças. Os referidos temas poderiam ser algum assunto do momento relacionado ao cotidiano, tais como eventos do fim de semana, eleições, ou conteúdos abordados no livro didático. Os principais conteúdos tratados foram: as plantas do jardim, profissões, tamanhos, numerais, ou alguma informação sobre algum projeto desenvolvido. No momento de desenvolvimento da pesquisa, o projeto que estava em andamento era o Projeto Horta e, muitas vezes, ele foi o tema da Roda. Após a Roda de Conversa, as crianças sentavam-se a suas mesas para realizarem alguma atividade escrita no livro didático, assim como atividades de recortes, pinturas com tinta guache, confecção de painéis.

Apresentamos, nas próximas seções, três Rodas de Conversa analisadas durante as observações em campo. Iniciamos pela análise dos momentos de Roda de Conversa com o intuito de compreendermos como eram realizadas cotidianamente, como se desenvolveram e se constituíram a participação, as manifestações e os sentidos construídos pelas crianças nesse momento.

7.2.1 Roda de Conversa: as eleições

A professora cumprimenta as crianças e pergunta:

Prof.^a Emília: *Bom dia!*

Prof.^a Emília: *O que aconteceu ontem, Iarley?*

Iarley: *A mãe levou pra creche!*

Prof.^a Emília: *Ei, Iarley, o que a mamãe foi fazer ontem? Tu sabe, Weverton?*

Weverton: *Foi trabalhar!*

Prof.^a Emília: *Ontem foi domingo, dia de eleição. O que é eleição, Ana C.?*

(As crianças se entreolharam e não responderam a pergunta. A professora continuou...).

Prof.^a Emília: *Ontem foi dia de votar. O papai e a mamãe não falaram pra vocês?*

Iarley: *O quê?*

Prof.^a Emília: *Ontem foi dia de votar. O papai e a mamãe foram lá na urna eletrônica e digitaram o número do vereador e do prefeito.*

(Enquanto isso, Ana C. brinca com as mãos e os dedos; a menina também canta baixinho).

Lara: *A minha mãe não foi porque tava doente.*

Prof.^a Emília: *Ontem todo mundo no Brasil votou para prefeito e para vereador.*

(Weverton e Iarley brincam com suas blusas, esticam a gola e cobrem a cabeça).

Prof.^a Emília: *Agora vai ter uma nova disputa pra ver quem ganha a eleição.*

(Roda de Conversa do dia 3 outubro de 2016).

Como percebemos, as crianças não se interessaram pelo tema e expressam isso de várias formas, brincando com seu corpo, cantando e criando novas brincadeiras. Alessi (2011a), em sua pesquisa sobre as vozes infantis nas Rodas de conversa, constatou situação semelhante em turmas de crianças de quatro e cinco anos. De acordo com a pesquisadora, os assuntos abordados na Roda são definidos pelo professor, havendo uma preocupação em promover um momento planejado anteriormente, não havendo espaço para a flexibilidade em favor dos interesses das crianças. Também não existe, por parte da professora do grupo pesquisado, uma reflexão sobre se os temas tratados são realmente interessantes para as crianças.

A professora percebeu que o tema não agradou as crianças, resolveu dar continuidade à Roda, atendendo a solicitação de Iarley para que ela lhe contasse uma história.

Em vários momentos da observação, constatamos que o tempo da Roda de Conversa também é momento de contar histórias. Parece haver certo desconhecimento sobre os objetivos da Roda de Conversa e da Roda de História. Talvez, decorrente disso, não havia a garantia de que esses momentos tão necessários ao desenvolvimento infantil fossem realizados em sua inteireza e acontecessem de forma efetiva. Percebemos, portanto, uma concepção equivocada em relação a esses dois momentos. Surgiu, a partir da história Alô, papai! Alô, mamãe!, um novo assunto, conforme a descrição a seguir, na continuidade do episódio de Roda:

Prof.^a Emília: *Eu vou contar a história que o Iarley escolheu. O título é Alô, papai! Alô, mamãe!*

Prof.^a Emília conta a história: *“O menino resolveu ligar para o papai. Trim, trim, trim! Alô, papai!” E o papai disse o que, hein, Iarley? “Alô, filho”. Aí o filho disse assim: “Onde você está, papai?” Estou no trabalho. De que o papai do Weverton trabalha?*

Weverton: *Não sei.*

Prof.^a: *E a mamãe, Weverton?*

Weverton: *Vendendo coisas.*

Prof.^a: *E o papai da Jennifer?*

Prof.^a: *E o que o teu papai faz, Iarley?*
 Iarley balança a cabeça negativamente, expressando não saber.
 Weverton: *O meu pai vende coisas... Xilito, pipoca...*
 Prof.^a: *Agora parece que o Weverton entendeu! O que mais teu pai vende, Weverton?*
 Ana Clara: *Flores!*
 Weverton: *Flores não!* (O menino é enfático).
 Iarley: *Flor não é comida!*
 Prof.^a: *E o papai da Jennifer?*
 Jennifer: *Entrega pizza!*
 (Roda de Conversa do dia 3 de outubro de 2016).

A professora não prossegue com a contação de história e inicia uma série de perguntas, didatizando esse importante momento. O momento de contação de história não precisa ser transformado em aula, com perguntas, no decorrer da história, relacionadas a conteúdos sugeridos pelos livros didáticos. Conforme Baptista (2010), é um compromisso de creches e pré-escolas realizarem um trabalho de imersão das crianças no mundo literário, buscando superar a cultura escolar que minimiza o potencial da Literatura Infantil como um mero instrumento pedagógico e escolarizante.

É importante ressaltar que as práticas pedagógicas que envolvem as rodas de histórias são orientadas pelas Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil (FORTALEZA, 2017a). O referido documento orienta sobre a importância de o professor ler histórias para as crianças diariamente:

O tempo da **roda de história** é um momento de escuta de história pelas crianças, propiciando-as um encontro com a linguagem escrita e a ampliação do repertório de histórias. [...] essa experiência possibilita-lhes aprender procedimentos e comportamentos leitores, além dos momentos de leitura espontânea pelas próprias crianças que devem ser propiciados com frequência (FORTALEZA, 2017a, p. 12, grifo do autor).

Portanto, segundo tais diretrizes, a Roda de Conversa e Roda de História são momentos privilegiados e distintos na rotina das instituições de EI do município de Fortaleza, potencializadoras do desenvolvimento integral das crianças. Além das potencialidades descritas no referido documento, a Literatura Infantil possibilita experiências culturais, estéticas, de interpretação e expressão do pensamento, relacionando o real ao imaginário, constituindo-se em interpretações e criação indicativas das culturas infantis.

O diálogo prossegue com Iarley propondo um tema de seu interesse: o seu quarto novo. As crianças trazem outros elementos para a conversa, que emergem das suas experiências cotidianas e da sua imaginação:

Iarley: *Ô, tia, deixa eu conversar? Deixa eu conversar! Ô, tia! Sabia que meu pai fez um quarto novo?*

Prof.^a: *Foi? Senta, Iarley, e conta pra todo mundo! O teu pai fez um quarto novo?*

Iarley: *Tem um tapete de carrinho, minha caminha e a da minha irmã.*

Prof.^a: *E na história o que foi que o menino pediu para o papai? Ele disse assim: Papai, quando o senhor voltar do trabalho, traz um presente pra mim! Mas aí o papai chegou do trabalho, e olha o que ele trouxe? (mostra a gravura do livro).*

As crianças começam a levantar hipóteses.

Weverton: *Um avião.*

Ana C.: *Um carro, um elefante!*

(Roda de Conversa do dia 3 de outubro de 2016).

Para Iarley é muito importante participar, dizer suas novidades e curiosidades. Essa participação é sempre solicitada à professora: *Tia, deixa eu falar! Ô, tia, deixa eu conversar!* Emília procurava ouvir o que as crianças tinham a dizer. Muitas vezes, elas ficam eufóricas por falar; recorriam a ela, levantavam e falavam ao seu ouvido. A professora solicitava que a criança falasse para todas as outras crianças ouvirem, garantindo, assim, o princípio democrático da Roda, em que todos possam ouvir o que o outro tem a dizer como algo importante e valoroso.

No entanto, o assunto do “quarto novo” de Iarley poderia ter sido mais bem aproveitado se tivesse sido dado continuidade ao que as crianças tinham a dizer.

A professora prossegue relacionando o enredo da história e as respostas das crianças aos conteúdos que considerava importantes para as crianças aprenderem:

Prof.^a: *O avião anda na água, na terra ou no céu?*

Crianças: *No céu!* (respondem alto e em coro).

Prof.^a: *O trator anda na água, na terra ou no céu?*

Ana Clara e Jennifer: *Na terra!*

Prof.^a: *E o elefante mora onde, hein, Iarley?*

Iarley: *Na selva!*

Prof.^a: *Mas eu já vi elefante no zoológico.*

Weverton: *É porque ele trabalha lá!*

Iarley: *E ele pode morar numa caverna!*

Prof.^a: *E sabe que tem elefante no circo!?*

Lara: *Lá, ele [elefante] faz palhaçada!*

Iarley: *Ô, tia! Ô, tia! Eu vou conversar.*

Iarley: *O elefante dá uma voltinha com as patas dele no círculo!* (O menino quis dizer circo).

Prof.^a: *O elefante mora na floresta, mas tem gente que prende o elefante e leva ele pra trabalhar no circo. Pode uma coisa dessa, gente?*

Prof.^a: *O elefante é pra viver trancado é, Iarley? É, Weverton?*

Ninguém é pra viver preso, ninguém gosta, né, gente?

(Roda de Conversa do dia 3 de outubro de 2016).

Ao final dessa Roda, as crianças brincam, fazem cócegas umas nas outras, esticam a gola da blusa e cobrem a cabeça. Emília encerra o momento cantando uma música com as crianças. A “rodinha” realizada nesse contexto tem a função de apresentar conteúdos às

crianças. Percebemos que a professora faz perguntas às crianças, entretanto, não espera que elas respondam. Adianta logo a resposta, sendo este um fator para que as crianças percam o interesse sobre o que está sendo abordado.

As crianças trouxeram temas de seus interesses: o quarto novo de Iarley, o avião, a moradia do elefante; assuntos que iniciam boas discussões, possibilitando o levantamento de hipóteses e dos conhecimentos cotidianos das crianças. Alessi (2011a) aponta para a necessidade de que os professores de EI considerem as contribuições e afirmações das crianças para dar continuidade ao diálogo, possibilidades para que a conversa seja, de fato, dialógica, considerando o ponto de vista da criança.

7.2.2 Roda de Conversa: os dias da semana

Na segunda Roda de Conversa que trazemos para análise, o tema proposto pela professora Emília foi os dias da semana. Ela iniciou cantando uma música: “*sete dias a semana tem, quando uma vai, logo a outro vem [...]*”.

Prof.^a: *Bom dia!*

Crianças: *Bom diaaaa!* (Respondem em coro).

Prof.^a: *Que dia é hoje?*

Crianças: *Terça-feira!* (Respondem em coro).

Prof.^a: *Só tem a terça-feira pra vocês?*

Crianças: *E a quarta-feira!*

Prof.^a: *Vamos contar os dias da semana pra gente saber que dia é hoje?*

Prof.^a: *Iarley!*

Chama a atenção de Iarley e retoma a cantoria dos dias da semana. “*Sete dias a semana tem, quando uma vai, logo a outro vem*”. “*Sete dias a semana tem, quando uma vai, logo a outro vem*”. *Começa quando? Domingo, segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira, sábado que bom! Ê, ê, ê!* (Crianças batem palmas).

Leandra: *Eu tenho uma amoeba!*

Prof.^a: *Hoje é que dia?*

Ana: *Terça-feira.*

Lara: *Segunda-feira.*

Prof.^a: *Hoje é quinta-feira. Vamos lá de novo! Domingo, segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira, sábado que bom!*

Prof.^a: *Por que só o sábado que é bom? Todos os dias da semana são bons? São ou não são?*

(Roda de Conversa do dia 27 de outubro de 2016).

Leandra se reportou à professora; a menina tem uma novidade para contar na Roda: ganhou um brinquedo amoeba!⁷⁷ Mas, infelizmente, a professora não escutou. Iarley, no momento da Roda, foi até a estante de livro, pegou um e começou a folhear. A professora

⁷⁷ A geleca, também conhecida como amoeba, é um brinquedo em forma de massa gelatinosa. Ela tem a possibilidade de formar bolhas, esticar, enrolar e pode ter várias formas (GELECA, c2017).

chamou a atenção do menino por essa ação. Iarley senta no seu lugar na Roda e, tranquilamente, lê seu livro.

Em resposta a pergunta da professora, Ana se manifesta, discordando da professora Emília ao afirmar: “*que em Fortaleza não está nada bom.*” A menina foi até o centro da Roda e apresentou um assunto de seu interesse, que a preocupava e que, naquele momento, sentiu necessidade de compartilhar. Vejamos o que disse a menina na Roda de Conversa:

Fotografia 20 –Ana narra o episódio dos palhaços assustadores



Fonte: arquivo de pesquisa.

Ana: *É não. Em Fortaleza não tá bom não. Porque os palhaços estão lá na Fortaleza, não são bons*⁷⁸.

Leandra vem até a mim e diz: *Ô, tia, eu tenho uma amoeba!*

Janice: *Que bacana, Leandra!*

(Prof.^a Emília pega a mão de Leandra e volta com ela para sua cadeira).

Ana: *Os palhaços de Fortaleza não são bons. Eles podem matar todas as pessoas!*

Lara: *Os palhaços são bom sim!*

Prof.^a: *Olha a Ana trouxe uma coisa pra gente que tá acontecendo e é verdade. Fale pra sua turma, Ana.*

Ana: *Olha, gente! Não pode ficar em Fortaleza. A minha mãe foi pro trabalho, né, ela viu um palhaço com uma faca bem grandona, ia matar ela, mas não matou, porque eu pedi a ele pra parar e ele parou.*

Lara: *Palhaço não mata.*

Prof.^a: *A Ana falou duas coisas que estão acontecendo.*

Iarley brinca com um livro e a professora pede o livro e o guarda.

Iarley reivindica: *Ô, tia!*

Prof.^a: *Tá acontecendo isso, mas a gente tem que ter cuidado.*

Ana se levanta novamente e fica no centro da roda e diz: *Se não tiver cuidado, aí o palhaço mata.*

⁷⁸ São pessoas que se vestiam de palhaços, usavam roupas coloridas, mas a diferença está no uso de máscaras com expressões de terror. Foram vistas em diversas cidades dos Estados Unidos. Os palhaços andavam pelas ruas à noite, em parques e locais menos iluminados, de onde apareciam de forma repentina para assustar pedestres e motoristas (BBC BRASIL, 2016). Aqui no Brasil, há relatos de que “os palhaços” foram vistos em alguns bairros da cidade de São Paulo-SP (IG SÃO PAULO, 2016).

Prof.^a: *Peraí, perai!* (A professora parece preocupada com a repercussão da conversa, parece que teme que algumas crianças fiquem com medo). *Por favor, sente na sua cadeira, Ana. Não é o palhaço que tá matando gente!*

Lara: *Eu já vi um palhaço e ele nem fez isso!*

Prof.^a: *Tem alguns homens maus que estão vestindo uma fantasia de palhaço e estão tentando assaltar as pessoas, mas não é aqui em Fortaleza, viu, Ana. Passou na televisão que isso tá acontecendo em outros lugares.*

Ana: *E é de noite, viu.*

Prof.^a: *Isso é lá nos Estados Unidos. Lá tem homens maus que estão se vestindo de palhaço.*

Ana interrompe e diz: *É os ladrão, né?*

Prof.^a: *Espera aí! Calma, Ana, se não os meninos vão ficar com medo de palhaço. Os palhaços não fazem isso. O que tá acontecendo lá nos Estados Unidos... tem gente que é mau, tá se vestindo de palhaço e estão ameaçando as pessoas com faca. Aqui no Brasil houve um caso. Mas o palhaço não é mau, viu, Leandra.*

Iarley: *Ô, tia, você tava me assustando!*

Prof.^a: *Estou falando que o palhaço não é mau.*

Leandra: *Ô, tia, deixa eu falar!*

(Roda de Conversa do dia 27 de outubro de 2016).

Emília escutou o relato de Ana com atenção, valorizou a informação dada pela menina e esclareceu aspectos importantes, como o local e a ação de pessoas mal intencionadas. Na verdade, Ana tinha razão em estar preocupada, pois os palhaços assustadores começavam a agir na cidade de São Paulo. Ana trouxe uma informação que estava sendo veiculada na mídia no dia 11 de outubro de 2016 e esta Roda foi realizada no dia 27 de outubro de 2016, portanto, um assunto atual, que causou curiosidade, medo, ansiedade e interesse das crianças, assunto importante de ser discutido, esclarecido. Notamos que as outras crianças se envolveram no relato de Ana. Algumas ouviam atentamente. Lara discordou terminantemente de Ana, afirmando que *“Os palhaços são bons e não matam!”* Tauane ouviu com os olhos arregalados e Iarley informou que já estava ficando assustado com aquela conversa. Esse poderia ter sido um tema a ser abordado nas Rodas subsequentes, discutindo o verdadeiro sentido do que pessoas mal intencionadas podem causar nas pessoas.

Acompanhamos nessa Roda um importante momento de diálogo, de argumentação, de discordâncias; um movimento importante para que a conversa aconteça de modo participativo e democrático.

Muitas questões poderiam ser discutidas a partir do assunto exposto por Ana: assustar as pessoas é uma atitude legal? Quando sentimos medo? O que o medo pode ocasionar nas pessoas? Silva (2015) aponta em sua pesquisa o direito de opinar, de expressar o que pensa, bem como o direito de ser escutado e de ser levado em consideração, caminhos para se fomentar a participação. Conforme indica a pesquisadora, faz-se necessário que os adultos abram espaços de compartilhamento de saberes e opiniões das crianças e adultos, imprimindo, assim, um sentido político e de participação.

Leandra, assim como Iarley e “seu quarto novo”, continuou desejando falar sobre o seu brinquedo amoeba. A menina não encontrou espaço para dizer a sua novidade. O momento da Roda no contexto observado parece ser um tempo sistematizado, sobrando pouco ou quase nenhum tempo para a novidade da infância. A novidade da infância, de acordo com Oliveira (2015), são os acontecimentos, o acolhimento das ideias, descobertas e novidades das crianças. Nas palavras da autora, “a Roda de Conversa não tem sido um espaço dialógico de compartilhar o que se pensa e o que se deseja pensar” (OLIVEIRA, 2015, p. 97). Não tem se constituído em um momento no qual há a construção coletiva, mas que também é uma construção individual, dizendo muito das experiências das crianças.

A conversa sobre os palhaços assustadores causou um rico debate. No entanto, ela foi finalizada, também porque Iarley demonstrou estar assustado com o assunto.

A professora prosseguiu apresentando na Roda conteúdos relacionados ao livro didático.

Prof.^a: *O que vocês estão vendo?*

Weverton finge dormir.

Crianças: *Ursinho, cama, casa.*

Prof.^a: *E de quem é essa casa?*

Crianças: *Do urso.*

Prof.^a: *As camas, as cadeiras compõem a casa dos ursinhos.*

Tauane: *E uma menina.*

Weverton finge dormir.

Prof.^a: *Tem uma menina brincando dentro da casa dos ursinhos. O que o livro tá pedindo pra gente fazer? Iarley! O que o livro tá pedindo pra gente fazer?*

Tauane: *Pra pintar!*

Prof.^a: *Aqui tem três coisas. Vamos lá! Grande, médio e pequeno.*

(Roda de Conversa do dia 7 de outubro de 2016).

A professora continua fazendo gestos para mostrar os tamanhos grandes, médio e pequeno. Algumas crianças gesticulam os tamanhos com a professora, outras não, só observam. Weverton finge dormir, resistindo ao que está sendo proposto.

A Roda foi, na maioria dos dias observados, organizada em função dos conteúdos escolares, na qual a presença do livro didático era constante. Inicialmente, havia um tempo para a acolhida, na qual as crianças cantavam músicas; outro momento, no qual as crianças se manifestavam e insistiam em trazer seus temas de interesse; e um terceiro momento, para a apresentação dos conteúdos e a atividade ou tarefa do dia.

Isso ocorreu em vários momentos de observação nos quais a Roda teve como conteúdos didáticos classificação, numerais, profissões, contagem do número de um a dez, as partes do corpo humano, natal, dentre outros. Desse modo, pareceu haver uma primazia nos

conteúdos didáticos, no ensino e nas tarefas escolares, em detrimento dos conhecimentos espontâneos da criança. Esse modo de perceber o processo educativo não considera as especificidades da EI e tem como modelo o ensino escolarizante.

Sobre a seleção de conteúdos de aprendizagem para as crianças, Oliveira (2011, p. 220) explica que isso acontece por ter existido em nosso país “um modelo de currículo e de seleção de conteúdos próximo ao modelo de disciplinas presentes no ensino fundamental tradicional.” Dessa forma, as práticas da pré-escola foram marcadas pelo modelo escolarizante, preparatório e de experiências nada significativas oferecidas às crianças. A autora ressalta que é preciso reconhecer que o conhecimento não ocorre de maneira linear e hierárquica, que não precisa acontecer numa ordem necessária, pressupondo etapas para aprender. Implica considerar o que as crianças já sabem, já conhecem, os seus interesses articulados com os conhecimentos socialmente construídos, deixando de lado as novidades que os pequenos trazem.

Na maioria das vezes, esse rico processo de aprendizado presente nas Rodas de Conversa e nas experiências cotidianas não é visto, sequer percebido pelos professores. Quando se privilegia práticas que têm como base as datas comemorativas, as listas de conteúdos ou temas geradores se deixa de refletir sobre o modo peculiar que as crianças constroem e se relacionam com o conhecimento.

7.2.3 Roda de Conversa: a pulga

Numa conversa que tinha como principal tema os insetos, a Prof.^a Emília chama as crianças para a “rodinha” e mostra uma gravura do livro. Pede para as crianças adivinharem que bichinho ela está mostrando. As crianças ficam eufóricas e levantam suas hipóteses. Percebemos que esse é um assunto que desperta muito interesse nas crianças, que, frequentemente, falam de animais e de pequenos insetos e aracnídeos habitantes da horta e do jardim.

Sara: *É uma barata!*

Lara: *É a dona aranha.*

Ana C.: *Uma formiga!*

Prof.^a: *João, o que será isso?*

Ana C. se levanta e tenta ver o livro.

Prof.^a: *E se eu disser pra vocês que esse bicho é um bicho que tem uma musiquinha, sabia?*

Emília começa a se coçar e vai dando pistas às crianças para que elas adivinhem que bichinho é aquele. *Coitado do cachorro quando pega!*

Ana: *É uma barata!*

Prof.^a: *É não.*
 Ana C.: *Carrapato! Carrapato!*
 Prof.^a: *Quase! Quase!*
 Leandra corre e fala no ouvido da professora.
 (Roda de Conversa do dia 7 de outubro de 2016).

A professora comunica às crianças que alguém descobriu sobre qual bichinho ela estava falando.

Prof.^a: *A Leandra falou que esse bichinho estranho é a dona pulga. Ela tem dentinho?*
 João: *Não. Ele não tem dente*
 Ana: *Não!*
 Prof.^a: *Tem sim. (Levanta o livro bem alto para que as crianças vejam, mas poucas crianças veem). Ela tem patinhas?*
 Lara: *Tem.*
 Sabrina: *Nunca vi pulga.*
 Ana C.: *É carrapato.*
 Prof.^a: *Ela tem quantas patinhas? Vamos contar?* E inicia a contagem: uma, duas, três, quatro.
 Iarley olha para a imagem e diz: *Olha! Ela tá viva!*
 (Roda de Conversa do dia 7 de outubro de 2016).

A partir do tema indicado pela professora surgem assuntos de interesse das crianças. Elas levantam hipóteses e parecem estar se divertindo com o jogo de advinha proposto por Emília. Percebemos que as crianças, além de dizerem suas hipóteses, falavam sobre seus conhecimentos. Ana C. não aceitava a resposta da professora, afirmando, categoricamente, que se tratava de um carrapato. A menina defende seus conhecimentos, afinal, aquelas características elencadas pela professora eram muito semelhantes a do aracnídeo! A professora prossegue e não faz nenhuma relação com os conhecimentos das crianças e suas confrontações diante do objeto do conhecimento que, por sinal, são muito significativos: João e Ana dizem que a pulga não tem dente. Já Lara concorda com a professora, a pulga tem dente sim! Já Sabrina informa que nunca viu uma pulga.

As crianças desde muito cedo aprendem, perguntam, elaboram, confortam e criam hipóteses e conceitos espontâneos sobre diversos assuntos. Essa relação se apresenta no cotidiano delas. Para Vygotsky (2005), o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e não espontâneos se relacionam e se influenciam. Segundo ele, o ensino e a aprendizagem desempenham papel importante para essa aquisição de conhecimentos e das funções psicológicas superiores. O professor tem um importante papel de mediar, de fornecer as informações científicas e do conhecimento formal, ampliando, de forma significativa, os conhecimentos das crianças.

A professora prossegue apresentando uma música às crianças. Sugeriu: “*vamos cantar! A pulga e o percevejo fizeram uma combinação, fizeram uma serenata embaixo do meu colchão [...]*”. Enquanto Emília canta, as crianças só observam, pois não conhecem a música.

Prof.^a: *Quem já aprendeu?*

(Mostra o livro didático para as crianças).

Prof.^a: *Olha, a dona pulga está querendo achar os números. Vamos ajudar? Já tem os números: um, dois, três, quatro, cinco, seis. Tá faltando que número?*

Ana: *A gente não sabe!* (Diz com cara de preocupação).

(Iarley e João brincavam com um dinossauro de brinquedo).

Iarley: *E o dinossauro? Tem carrapato?*

(Roda de Conversa do dia 7 de outubro de 2016).

A professora não ouve a pergunta de Iarley e pede que todas as crianças a acompanhem até o quadro de números. O tema se esgota novamente em detrimento dos conteúdos do livro didático. Os assuntos propostos pelas crianças são muitos significativos para boas indagações, perguntas e oportunidade de confronto entre os conhecimentos cotidianos das crianças, assim como com os conhecimentos científicos, como sugere Vygotsky (2005).

Como já discutimos em capítulo anterior, os conhecimentos cotidianos nascem da experiência pessoal das crianças. Para que elas possam ampliar seus conhecimentos, precisam vivenciar situações concretas e significativas de aprendizagem, precisam discordar, perguntar, duvidar, expressar-se e participar. Assim, podem ser protagonistas e construir seus conceitos, suas aprendizagens, papel fundamental das instituições de EI: ampliar os conhecimentos das crianças, não de modo fragmentado, repetitivo, didatizado, mas com situações nas quais os conhecimentos sejam considerados.

As crianças pequenas, no seu cotidiano, relacionam esses conhecimentos, como fez Ana C., ao ser enfática, afirmando que seria um carrapato. Na verdade, a menina estava legitimando seu saber e procurando confrontar os conceitos carrapato e pulga. Afinal, o que teriam nesses conceitos que os tornavam semelhantes e diferentes? Saber que o inseto tem patas e dentes não era o suficiente para a menina. Qual a diferença entre pulga e carrapato? Ela realmente tem dentes? João afirmou que não. E o que dizer de Iarley ao trazer elementos da sua imaginação dizendo que a pulga estava viva? E se a pulga estivesse ali, na sala de referência? O que as crianças e a professora iriam fazer?

Discutimos ao longo dessa dissertação que a fantasia do real é um eixo estruturador das culturas da infância (SARMENTO, 2004). Vivenciamos, de forma concreta,

com Iarley como as crianças transpõem o real através do seu pensamento imaginário, possibilitando conhecer o mundo de modo criativo, um traço peculiar da cultura da infância.

Assim se caracteriza a “rodinha” no contexto investigado, um espaço-tempo marcado pela centralidade das temáticas e conteúdos didáticos propostos pela professora. Emília buscou um diálogo com as crianças, tendo uma postura afetuosa e respeitosa com elas. No entanto, acreditava que os temas propostos são mais importantes do que os trazidos pelas crianças. Caminha-se para a compreensão de que a Roda de Conversa é um lugar de encontro da professora e das crianças, um espaço democrático e de participação. Nesse encontro, Emília desconhece que tem papel importante: mediar o encontro!

Mesmo em meio a tantos conteúdos abordados na Roda, as crianças manifestaram seus conhecimentos, resistiram à sistematização dos conteúdos, trazendo para a Roda seus assuntos de interesses, suas curiosidades, seus conhecimentos sobre o mundo, expressando-se em suas múltiplas linguagens e insistindo na sua participação: *Tia, deixa eu falar! Tia, eu quero conversar!*

Esperamos que, através de conversas ricas e significativas entre crianças e professores, seja na Roda de Conversa, seja em outros espaços e vivências cotidianas, a significativa pergunta de Iarley seja, enfim, considerada, afinal: *E o dinossauro? Tem carrapato?*

7.3 A escuta das crianças sobre a Roda de Conversa

A escuta das crianças foi realizada por meio de entrevistas coletivas (H-C) e através de uma situação de faz de conta na qual as crianças brincaram de Roda de Conversa. As entrevistas individuais, realizadas através do instrumento D-E, e as histórias produzidas pelas crianças a partir dos seus desenhos complementam e ilustram as opiniões e os sentidos que as crianças atribuem à Roda de Conversa, geradas a partir das sessões de H-C e da brincadeira.

Esses instrumentos metodológicos também possibilitaram analisar o papel que as crianças atribuem a si mesmas na Roda de Conversa, como também conhecer as suas impressões acerca do papel da professora.

Realizamos uma leitura atenta e sensível das falas das crianças, que foram organizadas em categorias temáticas. Esse entrelaçamento de falas, afetos, ideias e atitudes, que só as crianças têm, foram para nós um desafio e um aprendizado singular.

Nesta seção, primeiramente vamos apresentar o papel que as crianças atribuem a si mesmas na Roda de Conversa. As respostas das crianças foram organizadas tendo como ponto de partida as indagações: O que as crianças fazem na “rodinha”? O que precisa para que a “rodinha” seja bem legal?

Na brincadeira de Roda de Conversa, as crianças representaram como é realizada a “rodinha” e como gostariam que ela fosse realizada. Nesse momento não houve, de forma alguma, nossa intervenção. As crianças brincaram livremente, criando seus enredos e (re)produzindo sentidos e significados para a Roda.

Os enunciados a partir dos D-H foram organizados considerando as proposições:

- a) desenhe uma criança na “rodinha” conversando sobre assuntos que ela gosta;
- b) desenhe uma criança na “rodinha” conversando sobre assuntos que ela não gosta.

As crianças demonstraram saber que a “rodinha” é para conversar. No entanto, expressaram em suas falas os diversos modos de funcionamento da Roda da qual participam. Vejamos, a seguir, o que pensam as crianças:

Tauane: *As crianças conversam!*
 Iarley: *A tia Emília conta história.*
 Carlos: *Tem livro e a atividade.*
 Sara: *Pra nós conversar! E contar história!*
 Carlos: *A gente faz a roda, senta nas cadeiras e a professora senta na cadeira.*
 Weverton: *Eu gosto de cantar! A gente canta também!*
 Tauane: *Pega a cadeira... é só colocar um monte de cadeira aí faz uma roda.*
 Sara: *E aí todo mundo senta e conversa e aí a professora conta história.*
 (1ª sessão H-C).

Percebemos, nos enunciados das crianças, que o verdadeiro objetivo da Roda é percebido como lugar do encontro, da participação e, sobretudo, da conversa. No entanto, aparece associada à alguma outra atividade: conversar/cantar, conversar/contar história, conversar/atividade do livro. Vale ressaltar que as atividades elencadas pelas crianças são propostas pela professora havendo, portanto, uma centralidade do adulto na condução da Roda e pouco incentivo ao protagonismo das crianças.

Essa centralidade já foi apontada em várias pesquisas, como a de Farias (2012, p. 86), na qual ficou evidente na fala das crianças participantes da investigação “a centralidade da figura da professora na escolha e coordenação das atividades cotidianas”. Na visão de Silva (2015), a participação das crianças não pode acontecer de forma decorativa. Para que isso se efetive em creches e pré-escolas, “é preciso que se consolide uma educação para a infância

que tenha como base a relação dialógica entre adultos e crianças e que estas não sejam reconhecidas pelas falta, mas sim por suas características próprias” (SILVA, 2015, p. 142).

As crianças continuam a completar a história, evidenciando o aspecto estrutural da organização da “rodinha”. Novamente, a professora ocupou um lugar de destaque na visão das crianças e seu papel foi ainda mais evidenciado.

Fotografia 21 –Sessão de H-C



Fonte: arquivo de pesquisa (registro feito por Carlos).

Tauane: *Pega as cadeiras e coloca na roda. Pega uma cadeira de professora.*
 Pesquisadora: *E por que a professora tem que sentar numa cadeira diferente?*
 Tauane: *Pra conversar com as crianças! Porque ela é grande.*
 Pesquisadora: *Ah! E o que vocês conversam na roda?*
 Tauane: *A professora tá conversando sobre a pesquisa. Sobre as tarefas.*
 Pesquisadora: *E vocês estão gostando dessa conversa?*
 Carlos: *Sim! É legal a pesquisa.*
 Ana: *A professora ensina as crianças.*
 Weverton: *É um círculo!*
 Pesquisadora: *É um círculo?*
 Weverton: *Bem grande, com as cadeiras.*
 Weverton: *Ensina as músicas, as letras... hum... leva para merendar.*
 Ana: *A professora traz o livro, mostra a tarefas.*
 (2ª sessão de H-C).

O lugar de destaque dado à professora ocorreu devido ela sentar numa cadeira maior, diferente das que as crianças sentam. Essa diferenciação se deu devido a professora estar gestante no período da pesquisa. Fato que poderia ter sido explicado às crianças, pois isso ficou bem evidente em suas falas. A cadeira da professora conferia um lugar de destaque e importância dado à docente. Segundo as crianças, tem que sentar na “cadeira de gente grande”, na “cadeira diferente”.

É fato que não é uma cadeira que irá dizer se há uma relação assimétrica entre adultos e crianças, já que a professora Emília mantém uma boa relação afetiva e de respeito com as crianças. Sua condição de gestante a impedia de sentar nas mesmas cadeiras que sentavam as crianças.

Acontece que, mesmo a Roda sendo realizada com todos sentados no chão, ou com todos sentados ao ar livre, isso não garante que seja um momento dialógico e de participação. Se o professor de EI não tiver uma concepção que acredite na criança como sujeito competente e produtor de cultura, a Roda, como ressalta Silva (2015), pode se caracterizar como um momento esvaziado de sentido, no qual o controle do adulto prevalece.

A referida autora relatou em sua pesquisa sobre os limites que impedem a participação das crianças na Roda de Conversa (SILVA, 2015). O primeiro deles é a ausência de sentido político, uma vez que as crianças não têm o direito de serem ouvidas, de terem seus posicionamentos e singularidades respeitados. Em seguida, aponta a centralidade do adulto, já que são eles que tomam as decisões, as iniciativas e as escolhas de “temas” para a Roda de Conversa. Também são os adultos que escolhem os espaços nos quais serão realizadas as atividades, se na sala ou no espaço externo. Desse modo, o professor, de acordo com a pesquisadora, tem o papel de “protagonista do processo e as crianças coadjuvantes” (SILVA, 2015, p. 141).

As relações de poder é outro aspecto que cerceia as relações e interações. Essa forma de relação exercida pelo adulto faz com que as ações das crianças fiquem limitadas à ação, condução e à palavra do adulto, tendo as crianças “o direito de participar violado pelas relações verticais estabelecidas” (SILVA, 2015, p. 145).

Segundo Silva (2015, p. 145), essas “marcas adultocêntricas” ainda permeiam as práticas cotidianas na EI, na qual pouco se conhece sobre a escuta verdadeira da criança, sobre uma pedagogia participativa e a consciência da importância de se compartilhar decisões, escolhas, histórias, ideias, posicionamentos, discordâncias, birras, novidades e diálogos. Exercícios nos quais se “aprende em companhia” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013), nas interações e na participação.

Esse rico processo de aprendizado e desenvolvimento presente nas Rodas de Conversa não é reconhecido, sequer percebido pelos professores, que, imersos em ativismo, pela produtividade e burocratização do tempo e do trabalho docente, desconsideram o tempo das vivências cotidianas das crianças e insistem no cumprimento de um “currículo” fragmentado, homogeneizante e centrado no pensamento e nas relações adultocêntricas.

Desse modo, como evidencia Ostetto (2009, p. 181), a roda transforma-se em “um duro procedimento didático”, revelado na fala das crianças quando definiram a “rodinha” em seu aspecto didático, no qual a professora “ensina as crianças”. Weverton nos lembra de que a roda se constitui num círculo. Assim como o menino o fez, lembramos que o princípio da circularidade imprime aos participantes da Roda a noção de igualdade, rompendo com as relações assimétricas e de poder entre adultos e crianças, como já o disse anteriormente. Nas palavras de Ostetto (2009, p. 182):

[...] o círculo na sua essencialidade, como símbolo prenhe de significados para uma prática integradora. Ou seja, mais do que fazer a roda e chamar para o encontro, por si só já é uma ação carregada de simbolismo, entre em jogo o exercício de uma atitude e um pensamento circular. Pensar circularmente significaria não pensar em linha reta, na afirmação da verdade, da única voz, do conhecimento absoluto. Significaria abrir-se ao diálogo, ao acolhimento da dúvida e da diversidade, à construção de múltiplos enredos afirmados no encontro das singularidades de crianças e adultos [...].

Procuramos relacionar as respostas das crianças nas sessões de H-C, dialogando com as falas da brincadeira de Roda de Conversa e os enunciados das crianças nas sessões de D-H. Para essa análise, partimos das falas criadas pelas crianças no momento em que brincavam de Roda de Conversa. Na brincadeira livre,⁷⁹ as crianças expressaram seu desejo de como gostariam que fosse a Roda de Conversa. Ana C. inicia no seu papel de professora.

Fotografia 22 –Crianças brincam de Roda de Conversa



Fonte: arquivo de pesquisa.

Ana C.: *Bom dia! Hoje aqui tem boneca na creche, tem desenho, tem flor.*
 Tauane: *Tem uma cadeira pra Ana C.*
 (Ana C. dá uma risada aprovando a afirmativa de Tauane).
 Ana C.: *Ei! E eu tenho um gato!*
 Iarley: *Vai ser legal!*
 Ana: *E na creche vai ter o quê?*

⁷⁹Todas as crianças participaram das sessões de brincar de Roda de Conversa.

(Pergunta incrédula, duvidando de Ana C.).

Ana: *Gato?* (Balança a cabeça negativamente).

Ana: *Essa professora aí é muito chata. Não sabe nem o que vai ter na creche hoje.*

(Sara, Sabrina e Leandra dão muitas gargalhadas).

Tauane: *Essa professora tá dizendo que vai ter um gato aqui hoje!* (risos). *Então tem que trazer um cachorro também!* (risos).

Carlos: *Vai ter um dinossauro também?*

Lara: *Mas eu já vi um gato bem ali na cozinha, fazendo comida.*

Ana C: *Ei, ei! Eu tinha um gato, mas ele morreu!*

Ana C: *Ah! E vai ter pavão e dois gavião hoje.* (risos).

(Brincadeira de Roda de Conversa do dia 27 de outubro de 2016).

A Roda de Conversa das crianças mostrou-se bem interessante! Repleta de novidades, desejos, imaginação e muitos risos! As crianças trouxeram para a Roda os seus interesses, representados no desejo de trazer a boneca, o gato, o dinossauro, o cachorro, o pavão e o gavião. Na maioria das vezes, esses interesses e desejos das crianças são tolhidos pelos adultos, impedindo diversas possibilidades para muitas conversas, perguntas, curiosidades, pesquisas e muitas descobertas!

Percebemos, nesse episódio, a expressão das características do pensamento infantil, descrito na teoria walloniana e expresso na fala de Lara quando disse: “[...] *eu já vi um gato bem ali na cozinha, fazendo comida*”. Um pensamento envolto de subjetividade, afetividade, livre criação. Na verdade, essa é uma expressão do pensamento sincrético na criança. Muito recorrente na Roda de Conversa, na brincadeira de faz de conta, enquanto desenham e nas diversas manifestações infantis, conforme salienta Wallon (2008, p. 195), esse forma de pensar das crianças “[...] é uma consciência exclusiva e global que, inicialmente, ela tem de cada situação no momento em que ela a vive e a imagina [...]”.

Os elementos estruturantes das culturas da infância propostos por Sarmiento (2004) também são evidenciados no episódio descrito anteriormente. Ana C. imprimiu à Roda um dos traços fundamentais das culturas da infância: a ludicidade e a natureza interativa do brincar, contagiando Lara, Carlos, Sara, Sabrina e Leandra. De acordo com o autor, “o mundo do faz de conta faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e do significado às coisas” (SARMENTO, 2004, p. 26). No entanto, o autor nos lembra de que o real e o imaginário são dois universos de referência que se encontram associados, marcando, significativamente, as culturas da infância, tal como aconteceu com Ana, que não entrou na fantasia e questionou a atitude da professora Ana C.

Ana pediu para ser a professora e sua atitude foi bem diferente de Ana C. A menina iniciou cumprimentando as crianças:

Fotografia 23 –Crianças brincam de Roda de Conversa - 1ª sessão



Fonte: arquivo de pesquisa.

Ana: *Bom dia!*

Ana: *Hoje nós vamos fazer uma tarefa e vai ser muito legal.*

Tauane: *Oba! Qual tarefa?*

Ana: *E essa tarefa vai ser pintar o jacaré.*

Ana: *Lembra daquele que nós vimos lá no zoológico?*

Carlos: *Eu vi o urubu no zoológico!*

Ana: *Ah! E vai ter tarefa também do leão, da cobra e do tubarão!*

(Sara, Sabrina e Leandra dão risadas).

Ana: *E vai ter tinta pra pintar!*

Crianças: *Oba!* (Uníssonos).

(Brincadeira de Roda de Conversa do dia 27 de outubro de 2016).

Ana representou uma professora que oferece muitas possibilidades às crianças. A menina anuncia: “*a tarefa vai ser legal*” o que nos faz compreender que Ana sabe distinguir uma “tarefa legal” de uma “tarefa chata”. O que seria uma tarefa chata na concepção da menina? Não temos elementos para responder essa indagação, porque na observação da Roda das crianças não realizamos nenhuma intervenção.

No entanto, sua forma de dialogar na Roda deixou claro o que ela pensa sobre uma “tarefa legal”. Ana relaciona a “tarefa” proposta a um passeio ao zoológico⁸⁰, um conhecimento que foi significativo para a menina e que tem sido referência para suas aprendizagens.

Os animais foram assuntos recorrentes nas falas das crianças. Isso ficou claro em seus enunciados: *cobra lilás, crocodilo gigante, tubarão, gato, baleia, gavião, urubu*, entre outros animais tão comentados pelas crianças, e quando solicitamos, a partir do instrumento D-H, que as crianças desenhassem “uma criança conversando do que ela mais gosta na Roda de Conversa”. Assim fez Tauane e seus amigos:

⁸⁰As crianças visitaram o zoológico no início do mês de outubro de 2016.

Desenho 1 –“O peixe gigante na rodinha”
(Tauane D-H 1/2 - 1ª sessão)



Fonte: arquivo de pesquisa.

“Era uma vez um peixe que tava na lagoa e viu uma roda. E saiu de dentro da lagoa, era um peixe gigante! Ele come gente. E baleia come peixe. As crianças gostam de falar de peixe gigante, de baleia... e fim!”

Sara também revelou que gosta de contar e ouvir histórias na Roda. Expressou seu desejo de conversar sobre animais:

Desenho 2 –“História de criança”
(Sara D-H 1/2 - 1ª sessão)



Fonte: arquivo de pesquisa.

“Era uma vez a casa da menina e a ‘rodinha’ da creche dela. A menina conta história para as bonecas, elas ficam tudo sentada ouvindo. Esses aqui são o Weverton, Ana, Tauane e Ana C. e eu na ‘rodinha’. Tão conversando com a professora sobre os bichos. Eu desenhei uma roda bem colorida!”

Para Vygotsky (2009, p. 10), a capacidade criadora e imaginativa das crianças expressa seus modos de participação, suas particularidade e formas de pensar. Nas palavras do teórico, o processo de criação “implica sempre, um modo de apropriação e participação na cultura e na história.”

Assim, as histórias de Tauane e Sara ilustram os elementos das culturas infantis, os modos de participar, os interesses do grupo de crianças investigado. Sara expressou no seu desenho a importância de contar e ouvir histórias. E, na Roda, aparece o desejo de conversar sobre os animais.

Os interesses das meninas corroboram com outros assuntos que as crianças afirmaram que gostariam de conversar na Roda:

Sara: Tem que ter brincadeira.

Ana: Ei, Janice! Eu tenho um chiclete no meu bolso!

Iarley: Tem que conversar! De dinossauro, crocodilo, dos desenhos de carro, vrum, vrum!

Carlos: Quando tem muitas crianças é legal!

Ana: A gente precisa de história, de brinquedo, precisa a gente falar, precisa pintar, precisa de tudo!

A importância da brincadeira é evidenciada nas falas das crianças, acompanhando-as em diversas situações sociais e cotidianas. A brincadeira é vivenciada na Roda de Conversa, pois a ludicidade não é desvinculada das ações das crianças. De acordo com Kishimoto (2010), a brincadeira se destaca no plano da imaginação e dos significados, ocupando um lugar central na vida das crianças. Ainda segundo a autora, a brincadeira pensada como uma cultura da infância é uma importante ferramenta para que as crianças se expressem, aprendam e se desenvolvam.

Tauane, através da personagem boneca falante, cria sua história para dizer o que gosta de conversar na Roda de Conversa.

Desenho 3 –“A boneca falante”
(Tauane D-H 1/2 -1ª sessão)

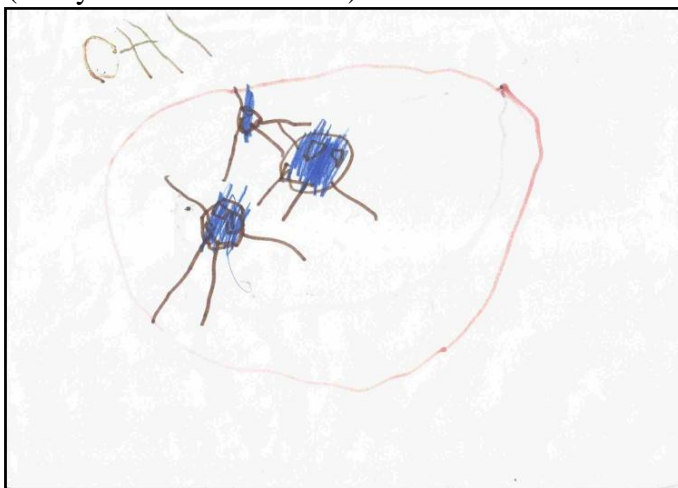


Fonte: arquivo de pesquisa.

“Era uma vez uma boneca, uma boneca falante. Ela tá na ‘rodinha’, com a tia⁸¹ Emília e com a tia Janice. Estão conversando da brincadeira na praia! Tem brincadeira de correr, de baldinho e de fazer piscina na areia. E eu pintei o olho e o cabelo dessa boneca de azul!”

Iarley também desenhou muito concentrado e expressou por gestos faciais toda a emoção e novidade expressa no seu desenho. Ao concluir, avisou:

Desenho 4 –“A rodinha das crianças”
(Iarley D-H 1/2 - 1ª sessão)



Fonte: arquivo de pesquisa.

Iarley: *Prontinho!*

Iarley: *Olha a Ana, o Carlos e eu! Na roda!*

⁸¹ As crianças se reportam à professora como “Tia”, assim como às outras profissionais do CEI. A pesquisadora também passou a ser chamada de “tia” por algumas crianças.

Pesquisadora: *E o que vocês conversam?*

Iarley: *Conversando sobre brinquedos pra brincar na creche e em casa. E eu gosto de brinquedos! A minha mãe já comprou o Transformem⁸². As crianças gostam de coisas divertidas! Peraí que eu vou desenhar uma roda pra eles [as crianças] ficar bem feliz. Pronto, terminei!*

Pesquisadora: *E qual o título do seu desenho?*

Iarley: *O que é tic, hein?*

Pesquisadora: *Título. É o nome da história!*

Iarley: *Ah!*

(E faz cara de quem descobriu algo, arregalando os olhos!).

Iarley expressou, através do seu desenho, como a brincadeira é uma atividade central na vida das crianças, possibilitando à criança vivenciar relações sociais, afetivas e de criação, corroborando para o que Vygotsky (1998, p. 134) menciona ser uma prática histórico-cultural que exerce significativa influência sobre o desenvolvimento infantil. Uma atividade que cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança, em que ela pode ser maior do que é na realidade.

As crianças apontaram, através das suas histórias, o que não gostam na Roda de Conversa. Mencionaram que não gostam dos amigos que “*são danados*”, que “*gritam na roda*”, “*não deixam o colega falar*”. Esses depoimentos parecem denunciar as rotinas disciplinadoras às quais são subordinadas as crianças. Situação semelhante foi constatada por Cruz (2008, p. 86) ao pesquisar sobre a qualidade da EI na perspectiva das crianças. “Os maus comportamentos” e o que as crianças “não devem fazer” foram evidenciados pelas crianças participantes da referida pesquisa, numa clara demonstração de que “as crianças assimilam muitas regras e proibições” (CRUZ, 2008, p. 86). A referida pesquisadora salienta que “as regras de comportamento” estão bastante presentes na EI. No entanto, só tem como foco o cumprimento das regras por parte das crianças, dificilmente se discute o que os adultos não devem fazer.

As crianças disseram que a Roda fica triste quando tem “*poucos amigos*”. Indubitavelmente, a Roda é um espaço-tempo no qual as crianças aprendem e se desenvolvem na relação eu-outro e na diversidade.

As situações de conflitos no contexto escolar, segundo Galvão (1995, p. 107), constituem “importante recurso para a construção da identidade individual e coletiva” das crianças. A Roda de Conversa é um espaço-tempo de muitas relações, nas quais as crianças, através desse exercício de participação, podem conviver e respeitar as diferenças. Na

⁸² Transformers são robôs alienígenas fictícios capazes de transformar seus corpos em objetos. Esse personagem é tema de brinquedos, desenhos animados e histórias em quadrinhos (TRANSFORMERS, c2017).

investigação de Santos (2015), as crianças apontaram os amigos como importantes parceiros para vivenciarem situações significativas e amistosas, como no recreio.

Ana também deixou claro no seu desenho que as crianças sentem falta quando a professora não faz a “rodinha”.

Desenho 5 –“A história de Tauane”
(Ana D-H 1/2 -1ª sessão)



Fonte: arquivo de pesquisa.

“Essa menina é a Tauane, aqui é a mochila dela. Ela tá só estudando e ela não tá na ‘rodinha’ porque a professora não fez a ‘rodinha’. Eu acho que ela gosta muito quando a tia faz a ‘rodinha’ por que tem os amigos. Ela canta. E isso aqui eu pinte de rosa, são as coisas da Tauane. E ela gosta de brincar, de pecinhas, com as letrinhas”.

As interações criança-criança são bastante evidenciadas pelas crianças e seus desenhos. Os amigos aparecem como personagens principais das histórias, a relação eu-outro se torna evidente para a construção da afetividade e da construção do eu. De acordo com as ideias de Wallon (2005, p. 125), é entre “os indivíduos que ocorrem acordos, a reciprocidade das atitudes, contatos e entendimentos mútuos”, relações necessárias para a construção e o desenvolvimento da pessoa.

As interações amistosas ou de conflito são propulsoras de desenvolvimento e favorecem um compartilhamento de conhecimentos, reconhecimento das diferenças, devendo o professor criar condições para que as relações criança-criança sejam fortalecidas. Segundo

Oliveira (2011, p. 146), “fazer parte de um grupo de crianças envolve camaradagem e relações privilegiadas, demonstração de interesse pelo que ocorre com o outro.”

Ana ressalta que a personagem da sua história gosta quando a professora faz a Roda, destacando o quanto a personagem gosta de participar da Roda. Esse é um espaço-tempo que as crianças apreciam, possibilitando as interações, o encontro, o que é justificado pela menina: “*por que tem os amigos*”. Na história, a personagem Tauane encontra-se “só estudando”, porque a professora não fez a Roda. A menina é coerente com a realidade investigada, uma vez que a Roda de Conversa não era realizada todos os dias.

Pedimos que as crianças, através do instrumento D-H, “desenhassem uma criança conversando do que ela não gosta na Roda de Conversa”. Vejamos, a seguir, o que elas apontaram.

Desenho 6 – “Menino que não gosta de tarefa”
(Ana D-H 1/2 - 2ª sessão)



Fonte: arquivo de pesquisa.

Ana: *Olha, desenhei a roda, um menino.*

Pesquisadora: *O que esse menino está fazendo?*

Ana: *Ele não gosta de fazer tarefa! Só gosta de brincar. E o que ela tá fazendo... Tá estudando. Esse menino tá fora da creche, porque ele não sabe estudar.*

Pesquisadora: *E o que acontece se não vir pra creche?*

Ana: *É ruim.*

Ana: *Porque pra estudar tem que fazer a 'rodinha', ir pra merenda, ir pro parquinho, ir pro almoço. (Risos)*

Pesquisadora: *E o que é preciso pra saber estudar?*

Ana: *Estudar, vir pra creche!*

Ana relata, através da sua história, a valorização de aspectos escolarizantes, revelados no fato de que “*o menino não gosta de fazer tarefa*”, “*precisa estudar, vir para a creche*”. Assim como destacou Ana, outra pesquisa, coordenada por Campos e Cruz (2006), buscou captar a opinião das crianças sobre a função que os adultos atribuem à creche e o que elas próprias imaginam que seja a função da creche. Os meninos e meninas sujeitos da referida pesquisa apontaram a função escolar centrada na aquisição da leitura e da escrita.

Ana também revela o reconhecimento de outros momentos plenos de aprendizado e interações, tais como: a “*rodinha*”, “*a merenda, o parquinho, almoço*” e enfatiza que o menino “*gosta mesmo é de brincar*”, ao falar, a menina sorriu, expressando o quanto esses aspectos são prazerosos e significativos para as crianças. Assim também destacaram as crianças participantes da pesquisa realizada em 2006 sobre o que não pode faltar na EI: a brincadeira, pois deixa a criança “bem feliz”, assim como “os brinquedos, livros de história, merenda e comida”.

A escuta da criança na pesquisa científica, como na prática pedagógica, possibilita conhecer melhor “o que se realiza nas instituições de educação e cuidado com as crianças, como também conhecer o que sentem, o que temem, o que desejam em relação a sua experiência educativa” (CRUZ, 2008, p. 79). Consideramos que essa seja uma importante contribuição para se pensar o planejamento e a avaliação das práticas nas instituições de EI. Acolher o ponto de vista, os sentimentos e os anseios das crianças sobre seus diversos assuntos afirma “a competência de todas as crianças para se expressarem acerca de vários temas, [...] demonstrando, inclusive nas pesquisas, estarem bastante atentas às condições concretas em que vivem suas infâncias” (CRUZ, 2008, p. 79). Como tão bem expressaram as crianças em seus D-H e como demonstra Sara a seguir.

Desenho 7 – “A menina”
(Sara D-H 1/2 - 2ª sessão)



Fonte: arquivo de pesquisa.

“Era uma vez uma menina na floresta. Ela ficava com fome, com fome, ela sempre ficava com fome. Também não tinha casa, ela pedia comida nas casas. Todo mundo tinha, mas não queria dar a ela. Aí uma mulher chamou pra morar mais ela. Aí a mulher veio e perguntou: Menina! Você quer morar comigo? Quero. Se você quiser, você vai morar comigo? Quero sim! A menina morou com ela, mas ela morreu.”

Sara narra uma história que se passa em outro contexto que não está relacionado às vivências no CEI. No entanto, permite-nos pensar que, através da escuta das crianças, podemos conhecer mais e melhor sobre as necessidades, interesses e sentimentos das delas. É como ressalta Cruz (2006, p. 78): “entre as várias competências das crianças, está a possibilidade de perceber aspectos da sua realidade, discriminar seus sentimentos e opiniões acerca de temas que lhe afetam e de expressá-los [...]”. Sara expressou. A história da menina que não tinha casa, como um tema que não gosta de conversar, expressou sentimentos em relação a uma situação difícil que a criança da história vive.

Assim como ocorre nas situações de brincadeira, nas quais as crianças solucionam impasses, buscam entender conflitos e situações vividas através da história do seu desenho, Sara procurou compreender uma situação que parece lhe causar preocupação. Através das narrativas, as crianças “compartilham seus pensamentos” (BARBOSA, 2013, p. 221), expressão plena da relação pensamento e linguagem, da imaginação e da memória.

Na seção anterior, foram apresentados sete D-H. Em três deles, a professora aparece, tem seu papel ressaltado pelas crianças como uma participante da Roda. Nas falas

das crianças, a professora conversa sobre o tema de sua preferência, tendo um papel importante: garantir a realização da Roda. Dessa forma, as crianças reconhecem a importância da Roda de Conversa, como espaço-tempo de interações entre crianças-crianças e crianças-adultos, aspecto este destacado pela inclusão da pesquisadora em um dos D-H, como uma participante da Roda.

Em cinco D-H, as crianças apresentaram suas preferências e os assuntos que gostam de conversar e tem curiosidades. Os personagens apresentados nas histórias são os amigos, um menino, uma menina e personagens criados por sua imaginação como: “*o peixe gigante*” e “*a boneca falante*”.

Em dois desenhos, as crianças abordaram a temática escolarizante e preparatória da pré-escola, evidenciando o currículo que privilegia apenas a linguagem escrita, uma entre tantas linguagens pelas quais as crianças se expressam. Campos *et al.* (2011) e Campos e Cruz (2006), em suas pesquisas, revelaram que o currículo preparatório empobrece as possibilidades comunicativas e restringem a possibilidades de exploração de experiências com as múltiplas linguagens, às quais as crianças precisam ter acesso nessa etapa da educação.

Sobre a solicitação para que as crianças desenhassem “uma criança conversando sobre o que não gosta na Roda de Conversa”, somente Ana e Sara atenderam a essa demanda. Então, a partir da segunda sessão de D-H, as crianças passaram a questionar as perguntas que solicitávamos como nos excertos:

Pesquisadora: *Hoje eu vou te pedir aquele desenho: pra você desenhar uma criança conversando sobre um assunto que ela não gosta na “rodinha”.*

Sara: *E num pode fazer outro desenho não?*

Pesquisadora: *Você quer fazer outro desenho? Pode sim!*

Sara: *Eu vou desenhar outra coisa.*

Pesquisadora: *Iarley, gostaria que você desenhasse uma criança conversando sobre assuntos que ela gosta na “rodinha”?*

Iarley: *Hum... Igual você me pediu naquele ontem?*

Inicia o desenho. Depois de alguns segundos, diz: *Eu tô desenhando eu, que eu quero.*

Pesquisadora: *Tá tudo bem. E quando você terminar você vai contar a história do seu desenho pra mim, tá?*

Oi, Tia! Ana chega toda animada!

Pesquisadora: *Oi, Ana! Eu preciso que você faça um desenho pra mim.*

Ana: *Ahã! (Concordando).*

Pesquisadora: *Eu preciso que você desene pra mim uma criança conversando do que ela não gosta na Roda de Conversa.*

Ana: *Ó. Eu vou fazer uma maquiadora!*

Pesquisadora: *Mas você sabe o que te pedi, não sabe?*

Ana: *Sei! (e balança a cabeça afirmativamente). Mas eu quero desenhar uma maquiadora.*

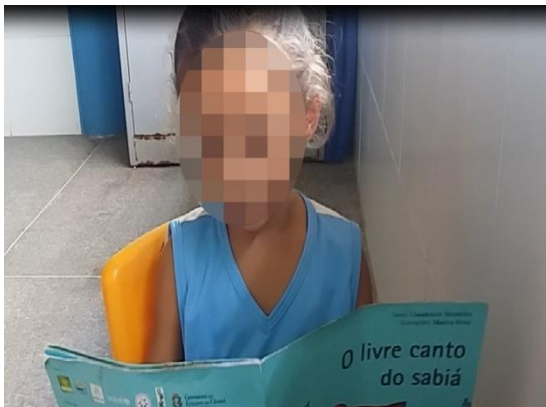
Percebemos a necessidade e o interesse que as crianças tinham de se expressar, desenhar e falar sobre as suas histórias, expor suas ideias e o seu pensamento. Logo no início, isso nos preocupou em relação aos objetivos e aspectos metodológicos da pesquisa. Estávamos preocupados com o desejo de responder as questões da pesquisa: será que iríamos conseguir respondê-las? Deixando de lado essa cobrança, percebi que, a partir desse momento, a pesquisa passaria por uma mudança, na qual as crianças passaram a tomar a dianteira da investigação. Rocha (2008, p. 49) contribuiu imensamente para pensarmos acerca do protagonismo infantil nas pesquisas. A autora ressalta:

Ouvir a criança exige a construção de estratégias de troca de interação, mais do que perguntas e respostas, pelas quais se nega que as crianças constituem significados de forma independente. Assim, o momento de escuta tem que ser também o momento de expressão dessa representação [...].

Andrade (2007) percebeu diferenças significativas quando as crianças, sujeitos da sua pesquisa, realizaram desenho de tema livre e aqueles relacionados à rotina escolar. O desenho livre, naquele contexto, possibilitou maior liberdade de expressão das crianças. A partir desse importante relato, se acreditamos de fato que a criança seja competente e produtora de cultura, nada mais justo do que participar como desejam, dizendo e expressando o que querem por meio das suas linguagens. Além disso, ao desenhar outros temas diferentes do que sugerimos, as crianças poderiam estar expressando uma resistência à condução de uma expressão delas. A partir dessa necessidade, as crianças produziram desenhos de temas livres, que retrataram outras temáticas cotidianas, materializadas por meio de seus desenhos e suas narrativas. Vejamos, a seguir, a livre expressão das crianças.

7.4 Onde estão as conversas que não aparecem na Roda?

Fotografia 24 – Ana contando história



Fonte: arquivo de pesquisa.

Fotografia 25 – Iarley produzindo desenho livre



Fonte: arquivo de pesquisa.

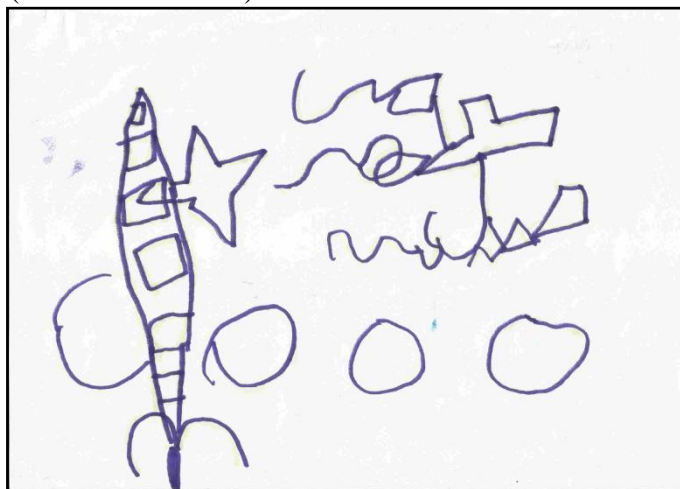
As crianças do agrupamento Infantil IV tinham a necessidade e o prazer de produzir os seus desenhos. Quando as crianças viram as condições propícias para sua livre expressão, não hesitaram em usufruir desse tempo para manifestarem seus conhecimentos, desejos e histórias. Os assuntos foram os mais diversos e expressavam elementos cotidianos e simbólicos, repletos de significados.

Como apontou Cruz (2006) em sua experiência com pesquisas, o fato de haver um adulto interessado nas opiniões e histórias que as crianças têm a dizer é um aspecto valorizado por elas. Dessa forma, interpretamos que aquelas histórias poderiam ser as conversas ocultas da Roda, que não encontram lugar, vez, tempo para que sejam as palavras e narrativas que marcam a conversa na roda, como sugere Freire (1983).

As narrativas, os desenhos, as brincadeiras dizem muito das experiências das crianças. Através delas, as crianças dão sentido, criam significados, fazem relações e, enquanto professores, podemos conhecer sobre suas vidas, sobre suas culturas. Segundo Barbosa (2013, p. 221), “as narrativas que se fazem para as crianças ou sobre as suas próprias vidas, possibilitam constituir memória, sobre elementos culturais [...] criam o espaço para a linguagem e o pensamento”.

As narrativas foram sendo construídas através de expressivos desenhos, que nos fizeram compreender a necessidade de dizer, de contar histórias, de deixar aflorar a imaginação e da plena expressão do pensamento dos meninos e meninas sujeitos linguageiros desta investigação. Vejamos o que apresentam os desenhos e narrativas das crianças, reveladores de outros contextos, das culturas e conhecimento das crianças.

Desenho 8 –“O foguete que foi pra lua”
(Carlos D-H Livre)



Fonte: arquivo de pesquisa.

Carlos: *Olha! Parece um carro que voa! Olha como o foguete é! Sabia que tem um espaço mais longe ainda?*

Pesquisadora: *O espaço é longe?*

Carlos: *É sim, é longe. Sabia que nós estamos embaixo e lá em cima tem a lua. Aí o foguete tem que voar, voar. (Levanta-se da cadeira, levanta o braço, estica-se todo, ficando de ponta de pé para representar o quanto o foguete tem que voar para alcançar a lua).*

Carlos: *Porque o céu é mais alto, mais alto, mais alto! Até que eu tenho medo de cair! (Risos).*

Pesquisadora: *Você tem medo de cair do foguete?*

Carlos: *Não. Do helicóptero. Porque do “helicopi” tem aquela coisa aberta, né?!*

Pesquisadora: *Tem a porta e o cinto de segurança. Cai não!*

Carlos: *Ah! Também tem cinto?*

Pesquisadora: *Tem.*

Carlos: *E o foguete?*

Pesquisadora: *Acredito que também tem!*

Carlos: *Porque senão a pessoa pode cair.*

Pesquisadora: *Tem mais alguma coisa que você queira contar?*

Carlos: *Aqui tem estrelas e o foguete voou o mais rápido de todos. Ah! E o homem de ferro tem aquela coisa assim (imitando o gesto de voar) e aquelas pernas?! Ele voa pra lua! (Se levanta e faz como o homem de ferro). Assim ó: fuuuuuuu!*

Pesquisadora: *Ah! Eu não sabia.*

Carlos: *Tem um fogo na bota e não mão. (faz gesto levantando os pés e mostrando as mãos). E o capitão América não voa! Ah! Os super-heróis têm a capa! Aí vem o vento bem forte.*

Pesquisadora: *O vento forte ajuda o super-herói a voar?*

Carlos: *Não. Ele tem superpoderes. Aí dá pra ele voar.*

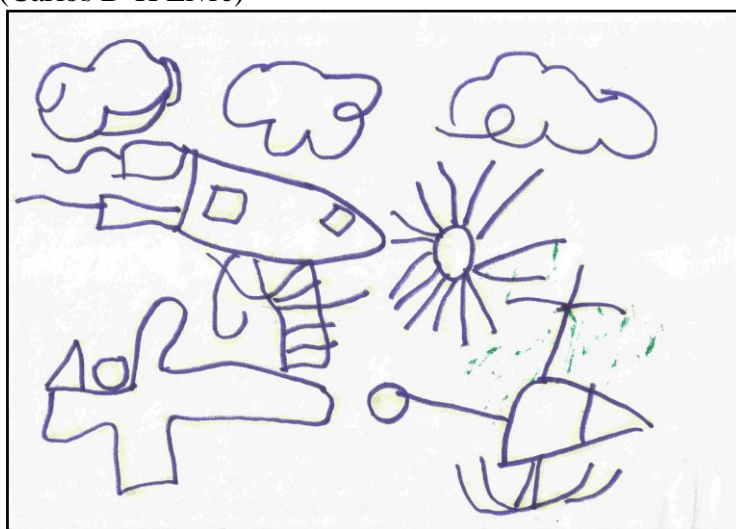
Os desenhos livres das crianças revelaram o potencial do ato de criação da infância. Recorremos a Vygotsky (2005) para lembrarmos que toda forma de relação do homem no mundo e com o outro é sempre uma atividade mediada. Dessa forma, a linguagem, o desenho, a brincadeira, são elementos importantes para a mediação simbólica e para compreendemos a expressão do pensamento infantil.

Reconhecemos na história do desenho de Carlos elementos importantes para a construção do pensamento e da linguagem. Segundo Wallon (2007, p. 49), a linguagem “atua nos campos do imaginário e do abstrato”. Imaginário representado pelos “super-heróis” e seus “superpoderes”, e os conhecimentos cotidianos e da realidade se misturam, numa narrativa singular, na qual Carlos apresenta como conhecimentos “o espaço é longe”, “o céu é mais alto”, para alcançar a lua, “precisamos ir de foguete”. Quantos conhecimentos e hipóteses a serem reconhecidas e valorizadas em interessantes projetos de pesquisa e com as crianças!

No pensamento sincrético, encontram-se entrelaçados aspectos fundamentais como “o sujeito e o objeto pensado, os objetos entre si, os vários planos do conhecimento”, é o que nos descreve Galvão (1995, p. 81) processos que corroboram para os progressos da inteligência.

As conversas na roda, as narrativas, os diálogos produzidos nos momentos da brincadeira são importantes para a organização da linguagem e do pensamento infantil. Precisando ser conhecidas e valorizadas pelos professores que atuam com as crianças bem pequenas e pequenas, pois, como salienta Augusto (2011, p. 53), o pensamento da criança diverge do adulto, “as crianças pensam o mundo com os recursos que lhes são próprios”. O professor, segundo a referida autora, representa “o outro, na construção dos diferentes discursos infantis”, um parceiro de diálogo na Roda de Conversa e nas diversas situações cotidianas.

Desenho 9 – “A corrida dos aviões”
(Carlos D-H Livre)



Fonte: arquivo de pesquisa.

Carlos: *Primeiro vou desenhar o helicóptero. TU, TU, TU* (Faz o som do helicóptero, girando o braço em movimentos circulares no ar).

Carlos: *E no céu tem muitas nuvens e eles estão apostando uma corrida. E sabe quem tá ganhando?*

Pesquisadora: *Não! Qual é?*

Carlos: *Aquele avião que tem a fumaça branca! Ele voa mais rápido. O que mais? (Pergunta para si mesmo... pensa).*

Carlos: *Aqui é o motor... Aqui a asa do avião... É um avião muito grande, né? Esse é um avião que faz fumaça branca! Ele tem uma escada e o helicóptero também. Ah! E precisa do sol! Que fica bem em cima. Sabe qual é que gostei? Desse! (Aponta para o desenho do foguete).*

Pesquisadora: *Qual você gosta mais?*

Carlos: *Eu também gosto de foguete.*

Pesquisadora: *Vejo que você gosta de aviões, foguetes!*

Carlos: *Eu gosto de tudo!*

Pesquisadora: *E qual a história do seu desenho?*

Carlos: *A corrida dos aviões!*

Os gestos e os movimentos acompanham a fala e o pensamento de Carlos. Enquanto desenha o menino, representa, através do gesto, o quanto “o foguete voa alto para alcançar a lua” e que é preciso girar os braços em movimentos circulares, para simular o “voo do helicóptero”, numa clara manifestação do pensamento projetivo, no qual “o gesto precede a palavra e depois vem acompanhado dela” (WALLON, 2007, p. 49). Desse modo, vivenciamos com Carlos o que significa pensar e se desenvolver integralmente nos domínios afetivo, motor e cognitivo.

Os desenhos das crianças, sujeitos desta investigação, constituíram-se como um suporte importante para que expressassem seus pensamentos, construíssem sentidos e revelassem seus saberes cotidianos. Vejamos o que expressam Ana e Sara sobre seus desejos e saberes cotidianos.

Desenho 10 – “A maquiadora”
(Ana D-H Livre)



Fonte: arquivo de pesquisa.

Ana: *Tiaaaa! Eu vou fazer a porta... Ei, tia! Isso aqui é a plaquinha.*
 Pesquisadora: *E fica onde essa plaquinha?*
 Ana: *Fica na porta. Na porta da maquiadora. Para os pessoal saber onde é que faz maquiagem.*
 Pesquisadora: *E quem é a maquiadora?*
 Ana: *Eu! A Jeniffer também. E hoje eu falei na “rodinha” que eu vou ser a maquiadora!*
 Ana: *Eu tô desenhando uma caixa bem grandona cheia de maquiagem. Tem um bocado de coisa rosa nessa caixa. Eu e a Jeniffer vamos fazer a prancha e chapinha.*
 Pesquisadora: *É? Em quem?*
 Ana: *Nos clientes. (Sorri). Aí eu coloco água e pego o dinheiro. É só um real! Ah, não é três reais... tem que passar o xampu e o condicionador.*
 Ana: *A Jeniffer tá aqui dentro! (Diz bem animada).*
 Pesquisadora: *Onde?*
 Ana: *Aqui dentro do salão. Tá escondida! Eu vou fazer mais três vezes. (Expressando seu desejo de querer desenhar mais).*
 Ana: *Olha! Apareceu o Chucky!⁸³*
 Ana: *Aqui é o Chucky! Uiiii, tenho medo! (Faz um gesto de que está com medo e começa a tremer).*
 Ana: *A Jeniffer tá aqui escondida dele.*
 Pesquisadora: *E o que Chucky vai fazer?*
 Ana: *Ele corta a caixa e pega a Jeniffer.*
 Ana: *Mas não vou mais desenhar isso não.*
 Pesquisadora: *Por quê?*
 Ana: *Senão ela fica com medo. Igual naquele dia que eu tava contando dos palhaços!*

Desenho 11 –“Menina que gosta de sorvete”
 (Sara D-H Livre)



Fonte: arquivo de pesquisa.

Sara: *Eu tô fazendo um sorvete. É um sorvete colorido.*
 Pesquisadora: *Legal! E qual o sabor do sorvete?*
 Sara: *Sabor de chiclete.*
 Sara escuta as crianças e pergunta: *Essa gritaria é lá no parque, né?*

⁸³ Chucky, o Boneco Diabólico é um filme americano de terror de 1988 dirigido por Tom Holland (CHILD'S PLAY, c2017).

Pesquisadora: *É sim. (As crianças do Infantil II estão no seu momento de parque). Por que será que tá barulho assim, hein?*
 Sara: *Por que tem um monstro lá no parquinho (Risos).*
 Sara: *E eles estão gritando com medo do monstro pegar eles. Agora vou desenhar uma pessoa comendo sorvete. Olha! Desenhei um montão de sorvete!*
 Pesquisadora: *Mesmo! Mais sorvete? E qual o sabor agora?*
 Sara: *De uva! (A menina dá uma risada).*
 Sara: *Sabia que lá no zoológico tem uma cobra envenenada! E envenenou uma criança.*
 Pesquisadora: *Mesmo! No zoológico?*
 Sara: *E a pessoa fica com o pé vermelho. E quando eu fui passando vi a cobra envenenando uma minhoca. Uma cobra bem grande e ainda tinha um filhotinho dentro da barriga dela.*
 Sara: *Pronto, terminei!*
 Pesquisadora: *Qual o nome da sua história?*
 Sara: *Menina que gosta de sorvete.*

Discutimos, em capítulo anterior, sobre o desenho como uma expressão da(s) cultura(s) infantil(is) reveladora das experiências e dos conhecimentos cotidianos das crianças.

Nos desenhos das meninas, percebemos que, enquanto desenhavam, a linguagem oral permeava suas produções, anunciando o que estava por vir: “*eu vou fazer a porta*”, “*ei! Isso aqui é a plaquinha*”, “*egora vou desenhar uma pessoa comendo sorvete*”. Vemos, portanto, que a linguagem oral atua em sua função planejadora e mediadora do pensamento. As crianças expressam o que já conhecem através das suas vivências sociais e culturais internalizadas. Segundo Vygotsky (1998, p. 148), “as crianças não desenhavam o que vêem [sic], mas sim o que conhecem.” Essa é uma rica contribuição para pensarmos o desenho como um processo de criação, que expressa as singularidades e o pensamento da criança.

Por isso, o desenho precisa ocupar um lugar privilegiado nas instituições de EI, uma oportunidade para o diálogo (se assim as crianças permitirem, como fizeram Ana, Carlos, Iarley, Sara e Tauane), constituindo-se numa livre expressão das crianças e de seus saberes cotidianos. Ostetto (2011) salienta que, para que o desenho passe a ocupar um lugar de linguagem carregada de significados, é preciso que seja compreendido para além das significações psicológicas do grafismo. Pensado como simples atividade didática, reduz a capacidade de criação e de construção de significados das crianças.

Os desenhos de Ana e Sara, além de expressarem suas vivências cotidianas e seus conhecimentos sociais, apresentam características do pensamento sincrético, no qual diferentes planos do conhecimento se encontram entrelaçados. Observamos, nos desenhos das meninas, processos internos como a atenção e a memória, funções psicológicas tipicamente humanas, tais como a descrição dos ruídos que vinham do parque ou a lembrança do medo de

Jennifer em relação aos palhaços e a visita ao zoológico, referindo-se a um passeio no qual as crianças do CEI foram visitar o zoológico da cidade.

A difícil tarefa de definir e explicar, características do pensamento pré-categorial, também é percebida como um fator de desenvolvimento, já característico na idade das meninas, que tinham acabado de completar cinco anos. Nessa forma de pensar, descrita por Wallon (2005), as crianças têm um pensamento ainda marcado pelo sincretismo. No entanto, processualmente, “a criança passa a adquirir um conhecimento mais completo e concreto de si mesmas.” (AMARAL, 2012, p. 52).

Desenho 12 – “O menino que morava na barriga da mãe”
(Ana D-H Livre)



Fonte: arquivo de pesquisa.

Iarley: Tô desenhando eu, dentro da barriga da minha mãe. Aqui é o papai. E minha irmã que também já foi bebê. Pronto! Olha só!

Iarley: Ô, tia! Olha! (Mostra seu desenho com satisfação). Eu era bebê e minha mãe foi para o hospital e um homem pegou uma faca pra tirar a barriga dele e me puxou.

Pesquisadora: E depois que te puxaram, o que aconteceu?

Iarley: Nada. Só me amaram e fizeram carinho em mim. (E volta a completar o desenho). Olha, olha. Eles cortaram aqui. (Faz uma marca no desenho da barriga da mãe). E tem que apagar o rastro que fizeram nela. (Referindo-se ao corte na barriga da mãe).

Pesquisadora: E como é que apaga?

Iarley pensa, pensa... até achar uma resposta.

Iarley: Apaga com água. E tu sabe o que aconteceu comigo? Eu virei criança! Eu estou aqui agora!

Pesquisadora: Sim! Uma criança! De quantos anos?

Iarley: De vinte, nove, quatorze.

Pesquisadora: E, então, qual o nome que você vai dar pra sua história?

Iarley: O menino que morava na barriga da mãe.

O desenho de Iarley é carregado de afetividade e da construção do eu, típicas do estágio personalista descrito por Wallon (2005). Nesse estágio, a construção do eu psíquico e as relações afetivas marcam o desenvolvimento das crianças. Além dessa importante etapa da construção da pessoa, existe uma clara relação entre a identidade da criança e suas experiências. Como esclarece Ostetto (2011, p. 37), “as crianças contam histórias ao desenhar” e, através delas, organizam seu pensamento, falam sobre suas experiências e constroem identidades. Existe um grande interesse das crianças por sua própria história. Tal fato foi ressaltado por Rosa, mãe de Iarley, no momento da entrevista, afirmando que o garoto gosta de saber “*das histórias sobre sua gravidez*”.

Se as crianças contam histórias ao desenharem, ao brincarem, elas contam histórias ao conversarem. Significativas oportunidades para a estruturação da linguagem oral e organização do pensamento, tão necessários aos bebês, às crianças bem pequenas e crianças pequenas. Por isso, as experiências com a linguagem oral e as narrativas precisam estar presentes nas Rodas de Conversa e em diversas situações cotidianas.

O desenho surgiu de uma necessidade vital de falar, de contar suas histórias, de imaginar e de interpretar o mundo. Essas lindas narrativas têm origem nas experiências concretas das crianças, como o desejo de Ana de ser maquiadora e nos sorvetes coloridos de Sara; ou carregadas de afetividade, como ao contar a história do menino que morava na barriga da mãe, de Iarley! Ou, ainda, voando no foguete ou nas asas da imaginação, de Carlos!

As crianças reivindicaram seu espaço de participação, de protagonismo, demonstrando que tinham muito a dizer através de seus interesses e necessidades pelas histórias. Vejamos como se constituiu esse momento no contexto investigado.

7.5 As narrativas das crianças

No decorrer desta pesquisa, constatamos a necessidade que as crianças tinham de ouvir e contar histórias. Esse importante momento da rotina não era realizado diariamente. Na concepção da professora do agrupamento Infantil IV do CEI Curumim, a contação de história precisava estar relacionada a algo que as crianças pudessem escrever ou produzir, tais como dobradura, colagem, pintura, desenho ou atividade escrita. Estudiosos da Literatura Infantil, como Kaercher (2011), enfatizam que a Literatura Infantil presente no cotidiano visa à formação de leitores literários. Portanto, não precisa ser atividade didática, e, sim, proporcionar o encantamento, ser uma atividade cultural, de prazer e de experiência estética.

As crianças sujeitos competentes e de linguagens, protagonistas de seus processos de apropriação da cultura, apreciadoras de boas histórias, buscavam realizar suas leituras, encantavam-se com os livros, liam para si, liam para os colegas, liam para a pesquisadora. Presenciamos, por muitas vezes, as crianças envolvidas por esse encantamento. Esses momentos literários eram vivenciados por iniciativa das próprias crianças e realizados em diversas oportunidades: no momento do tempo de chegada, na Roda de Conversa, no tempo de saída, durante ou após alguma atividade proposta pela professora.

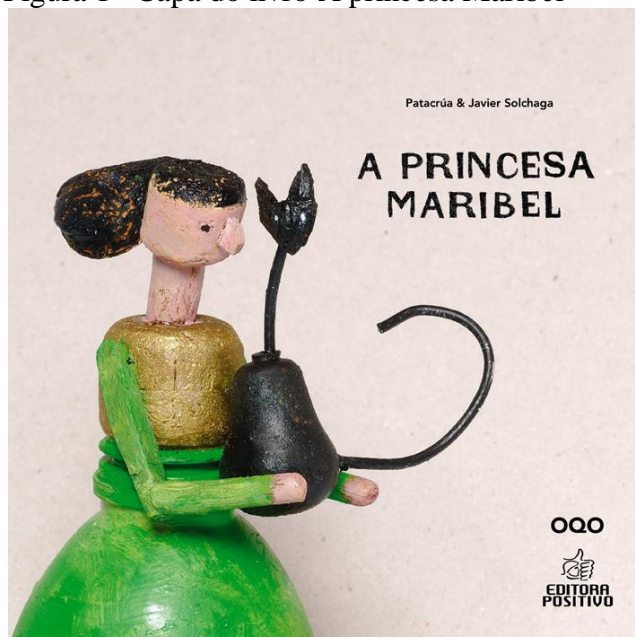
Mesmo não sendo um dos objetivos dessa investigação, consideramos as iniciativas e o protagonismo das crianças diante do envolvimento com os livros e a Literatura Infantil um momento encantador. Por isso, realizamos algumas anotações no diário de campo e registros fílmicos desses momentos literários.

As crianças precisam ouvir a leitura de histórias diariamente, desde bebês, manusear livros, conhecer autores e ilustradores, maravilharem-se com as imagens. O professor tem um papel fundamental: garantir que a roda de histórias seja um momento expressivo, prazeroso, de apreciação estética e de construção de narrativas. Nesse momento, as interações com o professor e seus recursos expressivos, a entonação de voz e o encantamento são fundamentais para o envolvimento das crianças com a Literatura Infantil, sendo o professor um grande referencial de leitor para bebês e crianças. Para Augusto (2011, p. 57), o professor tem papel fundamental para a construção das narrativas, pois esse processo “se dá pela interação com o mundo, pelos adultos, mediado pelo uso da linguagem”.

Consideramos a necessidade e os interesses das crianças pela leitura um importante achado dessa investigação, pois as crianças manifestam, através dos seus interesses, o quanto a leitura lhes é necessária, produzindo cultura(s). Segundo Kaercher (2011, p. 37), a Literatura Infantil é pensada dentro da cultura infantil que lhe serve de base, pois o que a criança narra, vê e interpreta são “possibilidades concretas de interpretação e criação que cada criança desenvolve, a partir da cultura em que está inserida.” Portanto, apreciando a riqueza das narrativas infantis, realizamos a escuta das crianças, conhecemos um pouco mais dos seus saberes, experiências e sobre sua(s) cultura(s). Vamos ouvi-las!

7.5.1 A princesa Aribel⁸⁴

Figura 1 –Capa do livro A princesa Maribel⁸⁵



Fonte: arquivo de pesquisa.

“A princesa Aribel queria ter um gatinho. A princesa Aribel falou assim: Ai que lindo esse livro! Eu tenho também um anel! Que lindo o anel da princesa Aribel! E agora apareceu um prego e comeu a cobra. (Faz uma voz assustadora). Olha, apareceu o apontadores na história... “O livro que você me emprestou ô, ô,ô cola teu desenho no meu, pra ver se cola, cola teu retrato no meu e me namora, comigo nessa dança, é sonho de criança (...), cola teu desenho no meu, pra ver se cola, cola teu retrato no meu e me namora, comigo nessa dança, é sonho de criança, cola teu retrato no meu pra ver se cola”⁸⁶. Os apontadores têm um música tão linda. A princesa Aribel perdeu o anel e se casou com um cavaleiro, e fim”. (História contada por Ana).

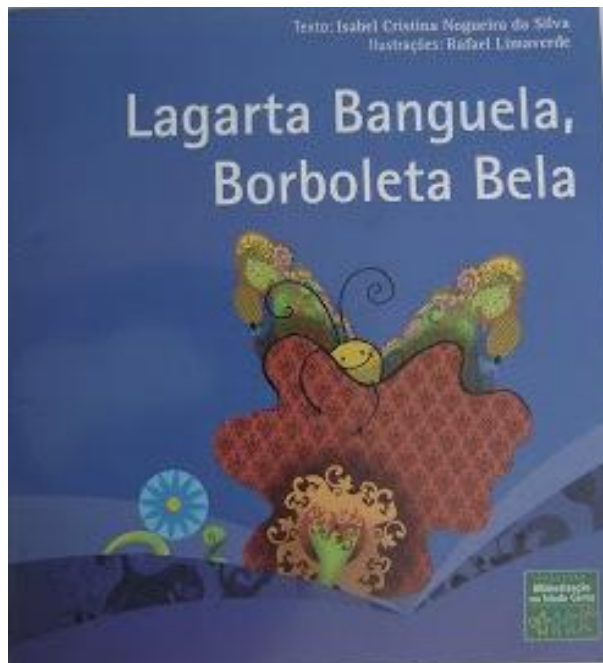
⁸⁴ Nos títulos das seções e nas histórias criadas pelas crianças, respeitamos a forma original de criação dos nomes dos personagens e dos enredos.

⁸⁵ PATACRÚA. **A princesa Maribel**. Ilustrações de Javier Solchaga. Curitiba: Positivo, 2012.

⁸⁶ Trecho da música Pra ver se cola, composição de Michael Sullivan e Paulo Massadas. A letra da música tem a palavra apontador, ao ver a imagem de um apontador na história, Ana se recorda da música e a incorpora no seu texto.

7.5.2 História da borboleta

Figura 2 – Capa do livro Lagarta Banguela, Borboleta Bela⁸⁷



Fonte: arquivo de pesquisa.

“Era uma vez uma borboleta. No jardim da borboleta, tinha pequenas flores. No jardim tem muitas borboletas coloridas e lá tem também os seus amiguinhos. A borboleta ficava linda e feliz porque gostava de voar. Um dia ela conheceu um lindo feio, ele mostrou a borboleta a sua boca bem feia. O lindo feio ficava feliz e tinha hora que ficava chato, chato! Fim.” (História contada por Iarley).

⁸⁷ SILVA, Isabel Cristina Nogueira da. **Lagarta banguela, borboleta bela**. Ilustrações de Rafael Limaverde. Fortaleza: SEDUC, 2010.

7.5.3 O passarinho vermelhinho

Figura 3 –Capa do livro O livre canto do sabiá⁸⁸



Fonte: arquivo de pesquisa.

“Era uma vez um passarinho vermelho que fez: piu, piu. E voou, voou pra longe... O passarinho gosta de flor, mas a flor é grande e o passarinho é preto. O passarinho pretinho fez assim: piu, piu, piu. O menino chamou ele pra conversar com ele. De repente, o lobo mau pegou o passarinho! Que pena... O passarinho falou assim: Seu lobo mau, você me pegou piu, piu, piu. E o outro passarinho vermelho... esse passarinho vermelho ele tava passeando e o lobo mau PEGOUUUU. O dono do passarinho pensou assim: era pra eu ter prendido o passarinho dentro de uma jaula, mas o passarinho vermelho quando voou ele voou, mas o dono dele correu mais depressa, colocou ele na jaula e ele ficou preso. E o passarinho: piu, piu, piu, piu.

De repente, o passarinho conseguiu sair da jaula e voou pra longe, mas o outro passarinho continuava preso. Ele queria se soltar, mas não conseguia. Os amigos dele foram ajudar a soltar ele e, de repente, conseguiram soltar. Aí o passarinho falou assim: obrigado, amigos! De nada, passarinho! E, de repente, terminouuuu”. (História contada por Ana).

⁸⁸ MONTERO, Claudenice. **O livre canto do sabiá**. Ilustrações de Mariza Angélica Brito. Fortaleza: SEDUC, 2013.

7.5.4 Rinocerontes não comem panquecas

Figura 4 –Capa do livro Rinocerontes não comem panquecas⁸⁹



Fonte: arquivo de pesquisa.

“A menina disse que ia dar panqueca pro elenoceronte e ela ficou sem panqueca. O elenoceronte derrubou a panqueca que ele ia comer. E ele se escondeu dentro do guarda-roupa. Quando ele apareceu disse que não queria panqueca, queria pizza. Ele chorou, chorou... E a menina disse: Já sei o que pode acontecer! O elenoceronte pode viajar num balão, ou na bicicleta, ou num barquinho. Sabia que é proibido ter elenoceronte na sua casa? Mas ela (a menina) gosta do elenoceronte! E botou ele dentro de casa. E fim.”
(História contada por Sara).

Desde os primórdios da humanidade, o homem tem a necessidade da comunicação, de criar suas explicações para os fenômenos, para os fatos, por isso se comunicava, criava mitos, lendas e histórias. Essa necessidade acompanha os seres humanos no seu desenvolvimento. Criar significados, fazer relações faz parte da nossa existência. “Mediante as narrativas construímos, reconstruímos e reinventamos [...]”, afirma Barbosa (2013, p. 221), assim fizeram as crianças quando iam até a caixa de livros, escolhiam os seus preferidos e liam as suas histórias.

A Roda de Conversa e a Roda de Histórias revelam que as crianças têm muito a dizer, seja conversando, narrando, brincando, comunicando, seja se expressando por meio da

⁸⁹ KEMP, Anna. **Rinocerontes não comem panquecas**. Ilustrações de Sara Ogilvie. [S.l.]: Paz e Terra, 2011.

linguagem oral e das diferentes linguagens. A Roda de Conversa nos diz sobre as histórias das crianças, com as crianças, com os adultos e nas histórias cotidianas.

A Roda de História nos diz sobre as histórias da humanidade, dos diferentes povos, das mais diferentes culturas, dos nossos antepassados, dos nossos avós, lendas, contos indígenas, contos africanos, histórias de princesas, bruxas, travessuras e dilemas humanos, histórias de crianças que ouvem, apreciam, contam e recontam significativas histórias... E fazem história!

Finalizamos este capítulo repleto de sentidos e significados com a escuta das narrativas das crianças, protagonistas de suas narrativas cotidianas!

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA NÃO FINALIZAR A CONVERSA

“No quintal, a gente gostava de brincar com palavras mais do que de bicicleta. Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.

A gente brincava com palavras descomparadas. Tipo assim: O céu tem três letras. O sol tem três letras. O inseto é maior. O que parecia um despropósito. Para nós não era um despropósito.” (BARROS, 2008, p. 47).

Fotografia 26—Construindo uma montanha com areia



Fonte: arquivo de pesquisa.

Ao longo da escrita desta dissertação, refletimos sobre a importância da Roda de Conversa como um espaço-tempo de expressão do pensamento, dialógico, de participação e expressão da(s) cultura(s) da infância. Com esse propósito, buscamos conhecer os estudos⁹⁰ já realizados sobre a temática investigada e nos apoiamos no referencial teórico delineado para este estudo, através das contribuições de Vygotsky (1998, 2005) e Wallon (2007, 2008) sobre a importância da construção do pensamento e da linguagem no desenvolvimento da criança; a concepção dialógica e democrática de educação de Freire (1967, 1987, 1996) e, ainda, os estudos culturais da infância representados por Corsaro (2011) e Sarmiento (2004, 2005, 2007), que nos guiaram nas análises dos sentidos que as crianças atribuíram à Roda de Conversa em um Centro de Educação Infantil da Rede Pública de Fortaleza. Imbuída por esse desafio e pela convicção de que as crianças precisam ser ouvidas sobre os temas que lhes dizem respeito, os sujeitos principais dessa investigação foram crianças do agrupamento Infantil IV do CEI Curumim.

⁹⁰ Referimos-nos aos estudos realizados nas principais entidades científicas do país que foram apresentadas no segundo capítulo deste estudo.

Acompanhamos os momentos de realização e organização da Roda de Conversa, as interações entre criança-criança, criança-professora, os temas propostos pela professora, as ações, reações e o protagonismo das crianças ao resistirem e expressarem na Roda seus assuntos de interesse.

Constatamos, através das análises das Rodas de Conversa, que “as possíveis conversas” eram sempre em torno de um tema que visava à transmissão de um conteúdo didático ou de um projeto que estava sendo desenvolvido. O tema era sempre proposto pela professora e não partia das suas observações sobre os interesses das crianças, tendo como pressuposto o livro didático. A prática pedagógica, que tem como “guia” a seleção de conteúdos e o livro didático, reproduz práticas escolarizantes, nas quais se valorizam somente os saberes considerados legítimos pela sociedade, que visam a “preparação” da criança para a posterior escolarização. Nos momentos observados, constatamos que o tema era apresentado de uma maneira expositiva, explicativa, fazendo pouca relação com as vivências cotidianas das crianças, nas quais elas pudessem se colocar como sujeitos dialógicos e participativos.

Dessa forma, os temas e conteúdos didáticos acabam sendo mais valorizados, o que deixa para segundo plano as experiências das crianças com as múltiplas linguagens: estética, movimento, brincadeira, literatura infantil, entre outras, tão necessárias ao desenvolvimento integral das crianças. Além disso, é papel fundamental das instituições de EI ampliar os conhecimentos das crianças, relacionando o que elas já sabem com os conhecimentos socialmente e historicamente construídos, de maneira articulada e significativa, assim como preconizam as DCNEI. Além disso, precisamos considerar que a criança é o centro do planejamento curricular.

As crianças, por sua vez, buscavam dar sentido aos temas propostos pela professora, como na Roda de Conversa sobre a pulga. Elas traziam para a Roda suas experiências cotidianas, disseram “*conhecer o carrapato*”, que “*para ir à lua precisa ir de foguete*”, que o dia não está bom “*porque tem palhaços que assustam pessoas*”, entre outras curiosidades que pouco foram consideradas. Em alguns momentos, as crianças correspondiam ao tema proposto pela professora, o que era bastante valorizado, sendo considerado como uma forma de aprendizado, na qual as crianças compreendiam o objetivo da temática proposta pela docente.

Para que haja um aprendizado significativo no qual as crianças possam fazer perguntas, levantar hipóteses e apresentar seus conhecimentos, é preciso que os pequenos façam relações, interajam com o outro e com o objeto do conhecimento. No entanto, isso poucas vezes foi proporcionado às crianças. Como, por exemplo, o que aconteceu na Roda de

Conversa sobre “os legumes que iriam ser plantados na horta”. Após a conversa, as crianças tiveram que desenhar a horta, sem antes terem vivenciado o plantio das mudas e sua construção. Isso causou preocupação nas crianças. Elas diziam que não sabiam desenhar uma horta.

As crianças aprendem mais e com significado quando vivenciam as experiências de maneira concreta. Elas precisam fazer relações entre os seus conhecimentos cotidianos e os conceitos científicos, aqueles que são aprendidos nas instituições de EI e nas escolas. Nesse processo, as interações são fundamentais para que as crianças aprendam com o outro, com o objeto do conhecimento e, assim, ampliem seus conhecimentos. O professor tem um papel fundamental, além de parceiro mais experiente, um companheiro, um ouvinte.

As crianças manifestaram seu protagonismo quando propuseram seus assuntos de interesse na “rodinha”, buscando, dessa forma, atribuir sentido à Roda, participando, falando e manifestando sua(s) cultura(s). Os temas propostos pelas crianças causavam interesse, curiosidade, concordâncias, discordâncias. Elas se identificavam com os assuntos dos colegas, oportunidade para se constituírem na relação eu-outro, em um encontro dialógico e afetivo, que só a relação entre pares constrói. Também demonstraram resistência aos temas propostos, cantando, fingindo dormir, brincando com as mãos, com a blusa, com o amigo. Em outras vezes, insistiam através da solicitação: *“tia, deixa eu falar! Tia, deixa eu conversar!”*, demonstrando que tinham muito a dizer. A professora, de forma atenciosa, procurava ouvir, pedia atenção para que todos pudessem escutar o que o outro tinha a falar e complementava, dando informações que considerava interessante ou fazendo perguntas às crianças.

A professora, de forma atenciosa, procurava ouvir, pedia atenção para que todos pudessem falar e escutar o que o outro tinha a dizer e complementava, dando informações que considerava interessante, ou fazendo perguntas às crianças. No entanto, quando as crianças traziam seus assuntos, perguntas e curiosidades para a Roda, não havia uma continuidade sobre o que realmente interessava a elas, pois o conteúdo do livro ou do projeto parecia ser mais importante do que os interesses e saberes dos pequenos. Quantas questões poderiam ter sido exploradas! Temas de boas conversas e de situações cotidianas a serem debatidas e exploradas com as crianças! A história dos palhaços assustadores tinha como mote para discussão o que o medo pode ocasionar nas pessoas. E o que dizer da discussão sobre a pulga e o carrapato? Oportunidade para uma boa pesquisa! Assuntos de muitas conversas, que partiram do interesse das crianças e que deixaram de ser explorados. Sentidos que são cultivados na participação e nas relações dialógicas.

A escuta das crianças afirmou sua competência! Isso significou para nós um desafio, pois a escuta requer que o pesquisador escute com todos os sentidos, buscando ouvir o que as crianças expressam pela linguagem oral, assim como através de suas reações, manifestações, silenciamento, reivindicações e diferentes formas de expressão.

A partir da escuta, foi possível conhecer a “rodinha” como era realizada, na sua forma estrutural, na qual as crianças disseram: “*faz um círculo, bem grande, com as cadeiras*”. O papel da professora foi ressaltado como aquela que “*ensina as crianças, ensina as músicas, traz o livro e mostra as tarefas.*” A centralidade do adulto na Roda de Conversa também foi evidenciada em pesquisas como as de Alessi (2011a), Farias (2012), Oliveira (2015) e Silva (2015).

Fica claro que a postura diretiva do adulto empobrece as experiências das crianças na medida em que reduz as potencialidades da Roda a temas e atividades rotineiras. Uma Roda de conversa que tem sempre o adulto como centro e práticas diretivas não oferece espaço para o inusitado, a curiosidade e os dizeres das crianças e perde sua potência.

Constatamos, ao longo das análises realizadas no capítulo seis, que a professora apresenta uma concepção confusa sobre o verdadeiro objetivo da Roda de Conversa. No decorrer da entrevista, fez importantes reflexões, nas quais se reconhece como uma profissional que se constrói a cada dia, valorizando a importância da formação continuada para seu aprendizado profissional. Quanto à participação das crianças, a docente caminha na compreensão de que elas têm muito a dizer. No momento da entrevista, a professora fez importantes reflexões, reconhecendo que os temas propostos por ela não agradam as crianças e que o seu papel é respeitar e reconhecer as experiências delas. Emília caminha para a compreensão do seu papel na Roda de Conversa, que não é apenas o de “*mediar e intervir nos conflitos*”, mas de participante, de garantir que a Roda de Conversa seja um lugar de encontro entre crianças e adultos.

As crianças, por sua vez, representaram, de forma clara, através da brincadeira e de seus desenhos, o que pensam e como gostariam que fosse a Roda de Conversa. Expressaram seu pensamento e interesses e construíram sentidos, como os de sujeitos linguageiros, produtores de culturas e protagonistas de suas aprendizagens. Eis o papel das crianças na Roda de Conversa: protagonistas.

Ao brincar de Roda de Conversa as crianças expressaram com propriedade, o que vivenciavam na “rodinha” e o que pensavam acerca dela: espaço para o inusitado, a novidade da infância e para o cotidiano representado pela boneca, flor, gato, desenho, entre outros. Na Roda de Conversa dramatizada pelas crianças, há espaço, também, para as formas singulares

do pensar, para o simbolismo e imaginação: “*eu já vi um gato bem ali na cozinha fazendo comida!*” Os sentidos atribuídos pelas crianças, no momento da brincadeira, foram os de vivenciar a Roda de Conversa como um espaço-tempo para a produção das culturas infantis, no qual a ludicidade, o real e o imaginário são importantes referências para a construção de significados. Sentidos estes bem diferentes da Roda de Conversa que vivenciavam quase todos os dias, no qual a proposição dos temas e objetivos para a Roda eram sempre pensados pela lógica do adulto.

As crianças revelaram, por meio dos personagens por elas criados, o que não gostam de conversar: “*o menino não gosta de tarefa, gosta de brincar, quem não sabe estudar fica fora da creche*”. Desvelando, na sua história, o modelo escolarizante que persiste em rondar a pré-escola. Um modelo preparatório que privilegia os conteúdos e o cumprimento de etapas para aprender.

As crianças, de forma competente, fizeram muitas relações entre conhecimentos, como: “*sabe aquele jacaré que vimos no zoológico?*” Perguntavam: “*e dinossauro tem carrapato?*” Revelaram saber bem qual o seu papel na Roda: o de participação, de compartilhar seus saberes e de expressar seus interesses.

A participação das crianças em pesquisas é valiosa para conhecermos sobre as experiências educativas que são realizadas com as crianças e, por sua vez, avaliar como têm se constituído as práticas pedagógicas e o atendimento realizado nas instituições de EI. Como protagonistas de suas aprendizagens, as crianças questionaram os enunciados dos desenhos-histórias, pois havia a necessidade de se expressarem livremente através do desenho, de criar suas histórias e exteriorizar suas ideias e seus pensamentos. Assim, as crianças tomaram a dianteira da pesquisa e contribuíram imensamente para pensarmos acerca do protagonismo infantil. Por isso, pensamos: se consideramos as crianças como competentes, nada mais justo do que elas escolherem o caminho que gostariam de trilhar, desvelando-se por meio de suas múltiplas linguagens.

Através dos seus desenhos livres e de suas histórias, as crianças nos levaram a encontrar as conversas ocultas das Rodas. E foram muitas conversas! Tantas, que não couberam no limite dessa dissertação. Desenhos e histórias criados com alegria, com prazer, como os que tivemos o privilégio de acompanhar através das expressões corporais das crianças, voando que nem o homem de ferro!; e faciais, de satisfação ao desenhar a história do menino na barriga da mãe; os gestos, tentando alcançar o céu para dizer o quanto voa alto o foguete; e dos movimentos das mãos, que desenhavam acompanhando a fala.

Um significativo achado da pesquisa revelou a necessidade que as crianças tinham em ouvir e contar histórias. Para elas, era um imenso prazer ir até a caixa de livros, escolher um livro para ler e contar histórias. Isso nos encantou profundamente e não poderíamos deixar de contemplar em nossas análises as narrativas que as crianças criavam a partir da observação das imagens dos livros. Crianças leitoras, apreciadoras de livros, que criavam suas histórias e narravam sobre seus conhecimentos cotidianos, suas culturas, imaginando ambientes, personagens, enredos.

Emocionou-nos ouvir as crianças, transcrever os áudios, vídeos, apreciar os desenhos e eleger falas e histórias para compor esta dissertação. Eis o potencial criador das crianças! Potencial que esperamos ter podido respeitar e evidenciar.

Reafirmamos o compromisso de que precisamos ler histórias para as crianças diariamente. Assim como o desenho, a literatura infantil deve ocupar um lugar privilegiado nas instituições de EI, pois potencializa a formação de leitores literários, expressão das crianças, a imaginação, a apreciação estética e o desenvolvimento da linguagem, além de ampliar os conhecimentos delas de forma significativa. Através das histórias criadas e contadas, podemos conhecer um pouco mais sobre as culturas das crianças.

Foi possível conhecer, também, os contextos de vida das crianças, por meio do relato de suas famílias. O diálogo com cada família foi enriquecedor, elas colaboraram, de um modo atencioso e sensível, com a pesquisa. Reconheceram que a instituição tem contribuído de forma significativa no desenvolvimento e na aprendizagem dos seus filhos. Segundo os relatos das famílias, dos quais trago algumas frases emblemáticas, a creche é uma importante referência: *“as crianças lembram da creche até nos finais de semana. Quando estão doentes, não querem faltar. Minha filha fala da professora como se fosse alguém da família.”* Fica claro o quanto a experiência de vida coletiva da instituição de EI é muito marcante para as crianças e suas famílias.

Almejamos que esse estudo possa contribuir para a reflexão dos professores de pré-escola sobre as potencialidades da Roda de Conversa como um espaço-tempo de desenvolvimento da linguagem oral e, sobretudo, democrático, dialógico, de escuta e de participação das crianças.

Reiteramos que a Roda de Conversa reúne todas essas potencialidades, mas, também, é espaço-tempo da novidade, do inusitado, de expressão das culturas da infância e de expressão do pensamento materializado em palavras, narrativas, informações, curiosidades, imaginação e de compartilhar experiências da vida cotidiana e, na qual, as crianças constroem seus próprios sentidos.

Para que seja assim compreendida, é preciso investir na formação inicial e continuada dos professores, que precisam ter formação consistente, serem conhecedores das teorias sociointeracionistas que fundamentam o desenvolvimento da linguagem nas crianças, conforme as apresentadas e discutidas no capítulo três, e precisam conhecer e buscar vivenciar os princípios éticos e políticos.

Acreditamos que, com esse conhecimento, desconstruímos certos equívocos próprios de desconhecimento e não compreensão das formas singulares do pensamento das crianças. Professores e profissionais que atuam na EI precisam de formação, sensibilidade e compreensão crítica sobre a importância da escuta verdadeira da criança.

Por fim, apontamos a necessidade de haver novas pesquisas acerca da Roda de Conversa com crianças bem pequenas, uma vez que as pesquisas com crianças nessa faixa de idade são inexistentes. As pesquisas que já foram realizadas precisam ter maior divulgação nas entidades científicas, precisam ser publicadas e divulgadas entre os professores e profissionais de EI. Dessa forma, esperamos contribuir com os estudos sobre o desenvolvimento da criança e para a importância da escuta da criança na pesquisa científica e no cotidiano das instituições de EI.

Finalizamos ressaltando o quanto aprendemos com as crianças; o quanto a brincadeira, os desenhos, as histórias e o seu ato criador nos revelaram sobre a prática pedagógica realizada na Roda de Conversa; o quanto os seus saberes sobre os assuntos que lhe dizem respeito nos enriqueceram e tornaram-se elementos incitadores de criação. Somos gratas a tudo que vivemos e aprendemos.

Compartilhar com as crianças todas essas reflexões, manifestações, alegrias e desafios foi um grande aprendizado, ou, como simplesmente diz o poeta Barros (2008, p. 93), “a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. Ficamos encantadas e queremos expandir nosso encantamento. Que este trabalho possa ter esse fim.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. cap. 1, p. 17-34.

ALESSI, Viviane Maria. Conversas de crianças: a alteridade nos enunciados infantis. *In*: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA, 2., 2014, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2014b.

_____. Rodas de conversa na educação infantil: as vozes infantis em uma análise bakhtiniana. **Atos da Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 1, p. 188-206, jan./abr. 2011b. Disponível em:
<<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2213/1551>>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. **Rodas de conversa**: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin. 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011a. Disponível em:
<http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2011/m2011_Viviane%20Maria%20Alessi.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. **Rodas de conversa**: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin. Curitiba: UFPR, 2014a.

ALMEIDA, Cristovão Domingos de; STRECK, Danilo R. Palavra/Palavração. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 299.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **O que é ser criança e viver a infância na escola**: uma análise da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental numa escola municipal de Curitiba. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em:
<http://www.ppge.ufpr.br/teses/M08_amaral.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2016.

AMARAL, Suely Aparecida. Estágio Categorical. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **Henri Wallon**: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2012. cap. 4.

ANDRADE, Rosimeire Costa. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em:
<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3276/1/2007_Tese_RCACRUZ.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARAÚJO, Janice Débora de Alencar Batista. **O que há de novo na roda? A roda de conversa como espaço de escuta e participação da criança**. 2015. Monografia (Graduação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Encontros Científicos Regionais 2014. **Anped**, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/encontros-cientificos-regionais-2014>>. Acesso em: 13 set. 2016.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A linguagem oral e as crianças: possibilidades de trabalho na Educação Infantil. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de formação: formação de professores: Educação infantil: princípios e fundamentos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 52-64. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337954/1/caderno-formacao-pedagogia_8.pdf>. Acesso em: 15 maio 2016.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010. p. 1-12. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>>. Acesso em: 10 maio 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2016.

_____. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=14717&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 18 maio 2016.

_____. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185/122>>. Acesso em: 12 out. 2016.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2014.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Record, 2003.

_____. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta, 2008.

_____. O menino que carregava água na peneira. *In*: BARROS, Manoel de. **Biblioteca Manoel de Barros**. São Paulo: Leya, 2013.

BASTOS, Alice Beatriz B. Iziq; DÉR, Leila Christina Simões. Estágio do Personalismo. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **Henri Wallon**: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2012. cap. 3.

BBC BRASIL. O que está por trás da onda de palhaços assustadores nos EUA. **Terra**, 11 out. 2016. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/mundo/o-que-esta-por-tras-da-onda-de-palhacos-assustadores-nos-eua,b09e4a9237a45326eab4c73893a64cfceas69wpx.html>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto/Portugal: Porto, 1994.

BOMBASSARO, Maria Cláudia. **A roda na escola infantil**: aprendendo a roda aprendendo a conversar. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28810/000772947.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de cultura. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 69.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 16 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: proposta preliminar: segunda versão revista. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Portal do MEC**, Brasília, DF, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009b. Seção 1, p. 18. Disponível em:

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=18&data=18/12/2009>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**: volume 1. Brasília, DF: MEC, 2006a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**: volume 2. Brasília, DF: MEC, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014b. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014a. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: conhecimento de mundo: volume 3. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BRITO, Ângela Coelho de. As rodinhas na creche: uma perspectiva de investigação do movimento discursivo das crianças de 4 e 5 anos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt071051int.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

CAMPOS, Maria Malta; CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Consulta sobre qualidade na educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos desse direito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHILD'S PLAY. **Wikipédia**, c2017. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Child%27s_Play>. Acesso em: 7 jul. 2017.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

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

COSTA, Lúcia Helena F. Mendonça. Estágio Sensório-motor e Projetivo. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2012. cap. 2.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2016. cap. 3.

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade; COSTA, Sinara Almeida da. Contribuições de Vigotski e Wallon para o trabalho educativo com crianças de zero a cinco anos de idade. *In*: CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade; CRUZ, Silvia Helena V.; SILVA, Kátia Cristina F. (Org.). **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: vol. II**. João Pessoa: Imprell, 2016. p. 35-54.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A qualidade da Educação infantil, na perspectiva das crianças. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A escola vista pelas crianças**. Porto (Portugal): Ed. Porto, 2008.

_____. **A representação da escola de crianças da classe trabalhadora**. 1987. Dissertação (Mestrado)–Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

_____. **Infância e Educação Infantil: resgatando um pouco da história**. Fortaleza: Secretaria de Educação Básica do Ceará, 2003.

_____. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da experiência educativa. *In*: DELACOURS-LINS, Sylvie; CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **Linguagens, literatura e escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006. v. 1, p. 175-196.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Construindo a primeira infância: o que achamos que isto seja? *In*: _____. **Qualidade na Educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 63-85.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. *In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, HELOYSA. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.* São Paulo: Summus, 1992b. p.85-100.

_____. **A infância da razão.** São Paulo: Manole Dois, 1990.

_____. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. *In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, HELOYSA. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.* São Paulo: Summus, 1992a. p. 35-46.

DE ANGELO, Adilson. A pedagogia de Paulo Freire nos *quatro cantos* da educação da infância. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. Anais eletrônicos...* São Paulo: USP, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=msc0000000092006000100001&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 nov. 2016.

_____. O espaço-tempo da fala na Educação Infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. *In: ROCHA, Eloísa A.C.; KRAMER, Sonia (Org.). Educação Infantil: enfoques em diálogo.* São Paulo: Papyrus, 2011. cap. 3.

DUARTE, Márcia Pires; GULASSA, Maria Lúcia Carr Ribeiro. Estágio Impulsivo Emocional. *In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). Henri Wallon: psicologia e educação.* São Paulo: Loyola, 2012. cap. 1.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emília em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

FARIAS, Kátia Cristina Fernandes. **As concepções das crianças sobre as características de uma boa professora de educação infantil.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7346/1/2012-DIS-KCFFARIAS.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2016.

FORTALEZA. Conselho Municipal de Educação de Fortaleza. Resolução nº 002/2010. Fixa normas para o Ato de Criação, Credenciamento e Autorização de Funcionamento de Instituições Públicas e Privadas de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza. Fortaleza. **SME (Fortaleza)**, Fortaleza, 2010. Disponível em: <<http://cme.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/resolucoes?download=49:resol-cme-002-2010>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria de Educação Infantil. **Diretrizes pedagógicas da educação infantil.** Fortaleza, 2017a. Disponível em: <http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/COEI/23_01_2017_DIRETRIZES_PEDAGGICAS_DA_EDUCAO_INFANTIL_2017.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2017.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria de Educação Infantil. **Diretrizes pedagógicas da educação infantil**. Fortaleza, 2016.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes da matrícula e lotação de professores**. Fortaleza, 2017b. Disponível em: <http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/images/cartilha_matricula_lotacao_2017.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza**. Fortaleza, 2016.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 2000.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a13.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GELECA. **Wikipédia**, c2017. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Geleca>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GRAUE, Elisabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IG SÃO PAULO. Após causar pânico nos EUA e na Europa, palhaços assustadores chegam ao Brasil. **iG**, 11 out. 2016. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2016-10-11/palhacos-assustadores-chegam-ao-brasil.html>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. Literatura infantil e educação infantil: um grande encontro. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de formação: formação**

de professores: Educação infantil: princípios e fundamentos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 135-142. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337954/1/caderno-formacao-pedagogia_8.pdf>. Acesso em: 15 maio 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010. p. 1-20. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em: 23 maio 2016.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHLRAUSCH, Simone. **A Educação Infantil em Nova Hartz**: da sua origem a novas possibilidades. 2006. 160 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização**: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2016.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. *In*: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. cap. 2, p. 21-38. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2013/08/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Sociedade.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2016.

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

LIMA, Soraide Paz de Oliveira; CRUZ, Rosimeire, Costa de Andrade. A relação entre família e a instituição de educação infantil: o que pensam a coordenadora, a professora e as famílias das crianças. *In*: SILVA, Kátia Cristina Fernandes; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade; CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **Práticas pedagógicas na Educação Infantil**. Fortaleza: UFC, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. *In*: _____. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013. p. 29-52.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **Henri Wallon**: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2012. p. 9-18.

MARTINS, Cristiane Amorim. A criança e suas linguagens: da necessidade de ouvi-la ao desafio de compreendê-la. *In*: DELACOURS-LINS, Sylvie; CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **Linguagens, literatura e escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006. v. 1, p. 197-212.

MELLO, Suely Amaral. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, p. 727-739, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a05.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

MELLO, Sylvia Leser; FREIRE, Madalena. Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 56, p. 82-105, fev. 1986. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/1485.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

MELLO, Thiago de. Cantiga quase de roda. *In*: _____. **Faz escuro mas eu canto**: porque a amanhã vai chegar. 22. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 95-97.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAIS, Ana Paula S.; FROTA, Ana Maria, M. C. Alteridade nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: o reconhecimento do outro como princípio da Educação Infantil. *In*: CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade; CRUZ, Silvia Helena V.; SILVA, Kátia Cristina F. (Org.). **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil**: vol. II. João Pessoa: Imprell, 2016. p. 79-102.

MOTTA, Flávia. Salada de crianças: a roda de conversa como prática dialógica. *In*: ROCHA, Eloísa A.C.; KRAMER, Sonia (Org.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. São Paulo: Papirus, 2011. cap. 4.

MRECH, Leny Magalhães; RAHME, Monica. **A roda de conversa e a assembléia de crianças**: a palavra líquida e a escola de educação infantil. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 293-310, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n1/16.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

OBSERVATÓRIO DO PNE: Educação Infantil. **Observatório do PNE**, 2015. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

OLIVEIRA, Fabiana de; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Cultura da Infância: brincar, desenho e pensamento. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. **O plural da infância**: aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 39-58.

OLIVEIRA, Glenda Matias. **No descomeço era o Verbo**: um convite a Manoel de Barros para a roda de conversa na Educação Infantil. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18457/1/2015_GlendaMatiasdeOliveira.pdf>. Acesso em: 3 maio 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In*: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, HELOYSA. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de *et al.* Planejar práticas pedagógicas: princípios e critérios. *In*: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de *et al.* **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012. p. 43-67.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes curriculares? *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010. p. 1-14. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: MACHADO, Maria Lúcia A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. cap. 1, p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. **Educação em creche**: participação e diversidade. Portugal: Porto, 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de formação**: formação de professores: Educação infantil: princípios e fundamentos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 27-39. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337954/1/caderno-formacao-pedagogia_8.pdf>. Acesso em: 15 maio 2016.

_____. Na dança e na educação: o círculo como princípio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 177-193, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a12v35n1.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

PAIVA, Ana Carine dos Santos de Sousa. **O desenvolvimento da linguagem oral no contexto da Educação Infantil**: concepções e práticas docentes em uma creche municipal de Fortaleza. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/19470/1/2016_dis_acsspaiva.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.

PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 22., n.49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013. Disponível em:

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/916/717>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pró-posições**, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

REDIN, Euclides. Educação e infância. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 138-139.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

RINALDI, Carla. Criatividade como qualidade do pensamento. *In*: _____. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012. p. 203-217.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

RYCKEBUSCH, Claudia Gil. **A “Roda de Conversa” na Educação Infantil**: uma abordagem crítico-colaborativa na produção do conhecimento. 2011. 236 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13502/1/Claudia%20Gil%20Ryckebusch.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2016.

SALOMÃO, Silvia Cristina. **“A gente tem que falar para crescer”**: possibilidades e desafios do trabalho pedagógico mediante a escuta das narrativas infantis. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2008. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/610/1/Silvia%20Cristina%20Salomao.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

SANTOS, Celiane Oliveira dos. **As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de educação infantil na cidade de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14788/1/2015_dis_cosantos.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: ASA, 2004. p. 9-30.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. [S.l.: s.n.], 2003.

Disponível em:

<http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>.

Acesso em: 13 dez. 2016.

_____. Sociologia da Infância: correntes e influências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009. cap. 1.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-53.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 83.

SILVA, Adriana Aparecida Rodrigues da. **A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil**. 2015. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em:

<<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1136/1/Adriana%20Aparecida%20Rodrigues%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

SMOLKA, Ana Luiza. Apresentação – A atividade criadora do homem: a trama e o drama. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. p. 7-10.

TRANSFORMERS. **Wikipédia**, c2017. Disponível em:

<<https://pt.wikipedia.org/wiki/Transformers>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

TRINCA, Walter. **Formas de investigação clínica em psicologia: procedimento de desenhos-estórias: procedimentos de desenhos de família com estórias**. São Paulo: Vetor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem. *In*: _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. cap. 4.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Do ato ao pensamento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZITKOSKI, Jaime José (Org.). Diálogo/Dialogicidade. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 117.

**APÊNDICE A–TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA A AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS POR SUAS
FAMÍLIAS OU RESPONSÁVEIS**

Prezados pais e/ou responsáveis,

Você está sendo solicitado(a) a autorizar a participação do seu/sua filho(a) na pesquisa intitulada: “TIA, DEIXA EU FALAR!” OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA À RODA DE CONVERSA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA.

Você não deve autorizar a criança a participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações a seguir e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos dessa pesquisa sejam esclarecidos.

Nesse estudo, pretendemos entender melhor os sentidos que as crianças atribuem à Roda de Conversa e descrever o seu papel e o da professora nesse momento.

Para a realização dessa investigação, necessitamos ouvir as crianças de quatro e cinco anos de idade sobre o tema em questão e adotaremos os seguintes procedimentos nas sessões para ouvi-las: observação da Roda de Conversa (na sala de referência e/ou em outros espaços da instituição); entrevistas coletivas utilizando História para completar; entrevista individual com Desenho-História; e será proposta uma situação de brincadeira de faz de conta, na qual será possibilitado às crianças brincarem de Roda de Conversa. Todas essas atividades serão fotografadas e filmadas como forma de ajudar a pesquisadora a captar as múltiplas linguagens das crianças e compreendê-las em toda sua inteireza. Todos os materiais utilizados nas sessões serão disponibilizados pela pesquisadora.

Com relação aos riscos, ressaltamos que, ao longo desse estudo, as crianças participantes dessa pesquisa podem vir a se sentir desconfortáveis pela presença da pesquisadora na instituição de educação e, até mesmo, não se sentir à vontade para serem fotografadas ou filmadas. Entretanto, esse risco deve ser minimizado através do respeito à vontade das crianças de participar ou não e da informação sobre a importância desse estudo.

Quanto aos benefícios, o estudo busca contribuir para a compreensão da escuta da criança, dar visibilidade para sua competência e valorizar a linguagem como expressão do pensamento e das culturas infantis. As sessões realizadas com as crianças terão duração de quarenta a cinquenta minutos, acontecerão em dias alternados e todas serão filmadas.

Ressaltamos que, a qualquer momento e em qualquer fase deste trabalho, qualquer participante poderá se retirar da pesquisa sem que isso lhe traga nenhum prejuízo.

É preciso salientar que não haverá nenhuma cobrança ou pagamento relacionado à sua participação nesse processo, sendo a sua contribuição de caráter totalmente voluntário.

Conforme os aspectos éticos, salientamos que será resguardado o nome do Centro de Educação Infantil participante, bem como o da professora. Pedimos permissão para mencionar o primeiro nome do seu/sua filho(a) na divulgação dos resultados da pesquisa, visto que consideramos importante essa marca de autoria e protagonismo das crianças na pesquisa.

Comprometemo-nos, também, a utilizar os dados coletados durante a pesquisa apenas a título de produção acadêmica. Garantimos que a divulgação do estudo será feita para profissionais e estudiosos do assunto, incluindo o Centro de Educação Infantil investigado.

Sempre que precisar entrar em contato para pedir mais informações sobre a pesquisa, estaremos à inteira disposição através dos dados expostos a seguir.

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Janice Débora de Alencar Batista Araújo

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)

Endereço: Waldery Uchôa, nº 1, Benfica, Fortaleza-CE, CEP 60020-110

E-mail: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Telefones para contato: (xx) xxxxx-xxxx /xxxxx-xxxx

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, nº 1000 - Rodolfo Teófilo, telefone: 3366-8344/8346. (Horário funcionamento: de 8h as 12h, de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e pelo acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

APÊNDICE B—ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM CAMPO

Data da observação: ____/____/____

Número de crianças: _____

1. O que acontece quando as crianças chegam ao CEI?
2. Como é realizada a Roda de Conversa?
3. Os temas/assuntos são sempre propostos pela professora?
4. O que as crianças conversam? Quais os assuntos/temas abordados?
5. Existe algum tema recorrente na Roda de Conversa? (assuntos e temas que as crianças gostam).
6. Existem temas que as crianças rejeitam? (assuntos que as crianças não gostam de conversar).
7. Como é caracterizado o envolvimento da professora na Roda de Conversa?
8. A professora valoriza a fala das crianças?
9. Realiza a escuta das crianças?
10. Como estão pautadas as interações criança-criança e criança-adulto?
11. O que as crianças conversam em outros momentos de interação?
12. Reflexões sobre as observações (sentimentos, dúvidas, incertezas, achados, ideias, impressões):

APÊNDICE C – HISTÓRIAS PARA COMPLETAR (ENTREVISTA COLETIVA)

História 1

Desenho 13–História para completar - 1ª sessão⁹¹

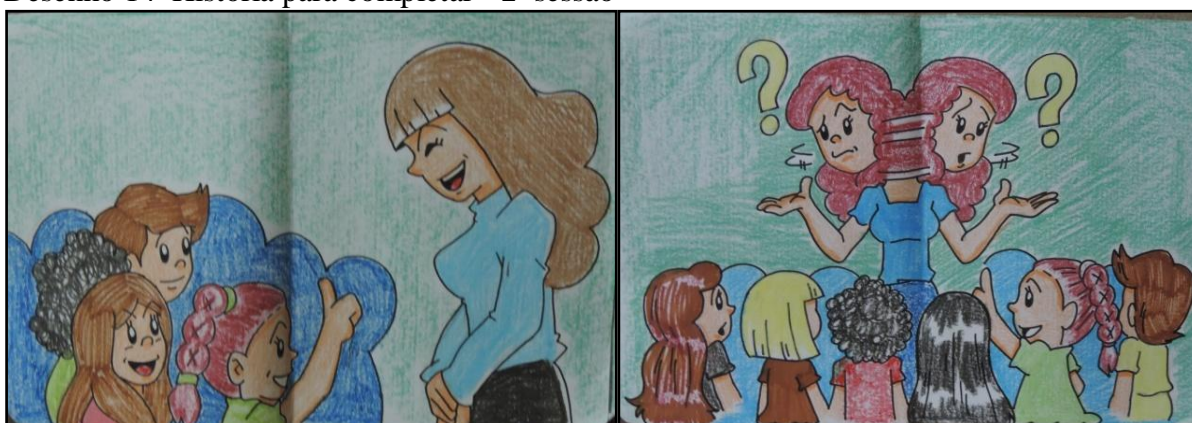


Fonte: arquivos de pesquisa.

Era uma vez uma menina chamada Isabella, ela é da turma do Infantil IV da Creche⁹² Curumim. Isabella tem muitos amigos na creche e, lá, a professora faz uma “rodinha” para conversar todos os dias. Um dia, a mãe da Isabella veio buscá-la e perguntou o que tinha sido mais legal na creche naquele dia. A menina respondeu que tinha gostado muito da “rodinha”. Então, a mãe de Isabella perguntou: O que as crianças fazem na “rodinha”? Por que as crianças participam da “rodinha” todos os dias? O que precisa ter na “rodinha” para ela ser legal? O que não pode ter na “rodinha” que as crianças não vão gostar?

História 2

Desenho 14–História para completar - 2ª sessão⁹³



Fonte: arquivos de pesquisa.

⁹¹ Desenhos 13 e 14 feitos pelo Professor Sandro Quintela e seus alunos da Escola Municipal Bilíngue Francisco Suderland. Tamanho original: 50x33.

⁹² Trata-se de uma adaptação realizada para a melhor identificação das crianças com a história, pois elas denominam o Centro de Educação Infantil que frequentam como “creche”.

⁹³ As meninas representadas nos desenhos ilustram a realidade vivenciada pelas crianças e pelo Professor Sandro Quintela, na qual a maior parte da turma era composta por meninas.

Era uma vez uma professora chamada Joana. Ela chegou há pouco tempo na creche e não sabe como se faz a “rodinha”. Vamos dizer para essa professora como se faz a “rodinha”? O que a professora faz na “rodinha”? O que a professora tem que fazer para a “rodinha” ser bem legal? O que não pode ter na “rodinha”?

**APÊNDICE D—ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS
FAMÍLIAS OU RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS**

Data: ____/____/____

Local: _____

Início da entrevista: _____

Término da entrevista: _____

Entrevistado: _____

Entrevistador: _____

1. Com quem a criança mora? Quantas pessoas moram com a criança?
2. Fale do(a) seu/sua filho(a). Conte-me sobre suas preferências, do que gosta de brincar, de falar?
3. Fale um pouco da sua infância e da infância do seu/sua filho(a)?
4. Descreva o dia a dia da criança?
5. O que o(a) senhor(a) acha do CEI que seu/sua filho(a) frequenta?
6. A criança costuma falar das aprendizagens e experiências que vivencia no CEI?
7. O(a) senhor(a) costuma conversar com a sua criança? Sobre o que conversam?
8. Quais os assuntos que a criança mais gosta de conversar? E os assuntos que menos gosta?
9. Além do CEI, que outros espaços, lugares ou instituições a criança frequenta?
10. Você considera importante ouvir o que a criança tem a dizer?

CONSIDERAÇÕES

1. Deseja fazer alguma consideração sobre as perguntas ou qualquer outro assunto?
2. Após a construção dos dados e análise realizadas pela pesquisadora, o(a) senhor(a) gostaria de ser informado(a) dos resultados dessa pesquisa? Por quê? Como?

APÊNDICE E– ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA PARTICIPANTE

Data: ____/____/____

Local: _____

Início da entrevista: _____

Término da entrevista: _____

Entrevistado: _____

Entrevistador: _____

1 FORMAÇÃO INICIAL

- 1.1 Fale sobre sua formação profissional: ensino médio, graduação e pós-graduação.
- 1.2 Durante sua formação inicial (graduação), você cursou disciplinas relacionadas à Educação Infantil? (Se a resposta for afirmativa, quais as disciplinas cursadas? Diga no que essas disciplinas a ajudaram? Se a resposta for negativa, quais disciplinas você gostaria de ter feito?).
- 1.3 No percurso de sua formação inicial (graduação), você fez algum estágio na Educação Infantil? Fale um pouco sobre isso.

2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- 2.1 Fale sobre sua experiência profissional: tempo de experiência no Magistério, na Educação Infantil, em outras etapas da educação (especifique).
- 2.2 O que lhe fez escolher ser professora de Educação Infantil?
- 2.3 Há quanto tempo trabalha na atual instituição de Educação Infantil?
- 2.4 Está satisfeita com esse trabalho?

3 FORMAÇÃO CONTINUADA

- 3.1 Você participa das formações oferecidas pela SME? Há quantos anos?
- 3.2 Dos temas abordados na formação continuada, qual você mais gostou e por quê? Teve algum que você não gostou? O que ficou faltando?
- 3.3 O tema Roda de Conversa já foi abordado nas formações?

4 CONCEPÇÕES

- 4.1 Fale um pouco sobre a Roda de Conversa.
- 4.2 Você já leu algum trabalho/pesquisa/artigo sobre Roda de Conversa?
- 4.3 Você acha que a professora é importante na Roda de Conversa? Em quê? Por quê?
- 4.4 Como você compreende a participação da criança na Roda de Conversa?
- 4.5 Você considera que a Roda de Conversa é uma experiência importante na Educação Infantil? Por quê?
- 4.6 Como você compreende a criança hoje?
- 4.7 O que você acha da ênfase que tem sido feita na escuta da criança?

5 CONSIDERAÇÕES

- 5.1 Deseja fazer alguma consideração sobre as perguntas ou qualquer outro assunto?
- 5.2 Após a construção dos dados e análise realizadas pela pesquisadora, você gostaria de ser informada dos resultados dessa pesquisa? Por quê? Como?

**APÊNDICE F–TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS OU DOS RESPONSÁVEIS**

Prezados pais e/ou responsáveis,

Você está sendo solicitado(a) a participar da pesquisa intitulada: “TIA, DEIXA EU FALAR!” OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA À RODA DE CONVERSA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA.

Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações a seguir e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos dessa pesquisa sejam esclarecidos.

Nesse estudo, pretendemos entender melhor os sentidos que as crianças atribuem à Roda de Conversa e descrever o seu papel e o da professora nesse momento.

Para a realização dessa investigação, é imprescindível conhecer o contexto social e cultural das crianças participantes, através de suas famílias e/ou responsáveis. Por isso, o(a) senhor(a) será convidado(a) a realizar uma entrevista, que terá duração aproximada de trinta minutos. A entrevista, em comum acordo com os participantes, será gravada como fonte de dados da pesquisa e será realizada em local e horário convenientes com sua disponibilidade. Todos os materiais utilizados nas sessões serão disponibilizados pela pesquisadora.

Com relação aos riscos, ressaltamos que serão minimizados através do respeito a sua vontade de participar ou não participar da pesquisa. Sua identidade será resguardada, bem como o nome do Centro de Educação Infantil investigado.

Quanto aos benefícios, o estudo busca contribuir para a compreensão da escuta da criança, dar visibilidade para sua competência e valorizar a linguagem como expressão do pensamento e das culturas infantis.

Ressaltamos que, a qualquer momento e em qualquer fase deste trabalho, qualquer participante poderá se retirar da pesquisa sem que isso lhe traga nenhum prejuízo.

É preciso salientar que não haverá nenhuma cobrança ou pagamento relacionado à sua participação nesse processo, sendo a sua contribuição de caráter totalmente voluntário.

Comprometemo-nos, também, a utilizar os dados coletados durante a pesquisa apenas a título de produção acadêmica. Garantimos que a divulgação do estudo será feita para profissionais e estudiosos do assunto, incluindo o Centro de Educação Infantil investigado.

Sempre que precisar entrar em contato para pedir mais informações sobre a pesquisa, estaremos à inteira disposição através dos dados expostos a seguir.

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Janice Débora de Alencar Batista Araújo

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)

Endereço: Waldery Uchôa, nº 1, Benfica, Fortaleza-CE, CEP 60020-110

E-mail: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Telefones para contato: (xx) xxxxx-xxxx / xxxxx-xxxx

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, nº 1000 - Rodolfo Teófilo, telefone: 3366-8344/8346. (Horário funcionamento: de 8h as 12h, de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e pelo acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

APÊNDICE G–TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A PROFESSORA

Cara professora,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada: “TIA, DEIXA EU FALAR!” OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA À RODA DE CONVERSA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA.

Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações a seguir e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos dessa pesquisa sejam esclarecidos.

Nesse estudo, pretendemos entender melhor os sentidos que as crianças atribuem à Roda de Conversa e descrever o seu papel e o da professora nesse momento.

Para a realização desse estudo, necessito que a senhora responda a uma entrevista semiestruturada sobre sua formação e seu percurso profissional como professora de Educação Infantil. Na ocasião da entrevista, que terá a duração aproximada de sessenta minutos, será utilizado um gravador de áudio. Todos os materiais utilizados nas sessões serão disponibilizados pela pesquisadora.

Com relação aos riscos, ressaltamos que, ao longo desse estudo, a participante dessa pesquisa pode vir a se sentir desconfortável pela presença da pesquisadora na instituição de educação e, até mesmo, não se sentir à vontade para ter sua entrevista gravada. Entretanto, esse risco deve ser minimizado através da garantia do anonimato da participante do estudo e da informação sobre a importância desse estudo.

Quanto aos benefícios, o estudo busca contribuir para a compreensão da escuta da criança, dar visibilidade para sua competência e valorizar a linguagem como expressão do pensamento e das culturas infantis.

Ressaltamos que, a qualquer momento e em qualquer fase deste trabalho, qualquer participante poderá se retirar da pesquisa sem que isso lhe traga nenhum prejuízo.

É preciso salientar que não haverá nenhuma cobrança ou pagamento relacionado à sua participação nesse processo, sendo a sua contribuição de caráter totalmente voluntário.

Conforme os aspectos éticos, salientamos que serão utilizados nomes fictícios para substituir os nomes verdadeiros dos participantes da pesquisa, bem como será resguardado o nome do Centro de Educação Infantil participante.

Comprometemo-nos, também, a utilizar os dados coletados durante a pesquisa apenas a título de produção acadêmica. Garantimos que a divulgação do estudo será feita para profissionais e estudiosos do assunto, incluindo o Centro de Educação Infantil investigado.

Sempre que precisar entrar em contato para pedir mais informações sobre a pesquisa, estaremos à inteira disposição através dos dados expostos a seguir.

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Janice Débora de Alencar Batista Araújo

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)

Endereço: Waldery Uchôa, nº 1, Benfica, Fortaleza-CE, CEP 60020-110

E-mail: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Telefones para contato: (xx) xxxxx-xxxx / xxxxx-xxxx

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, nº 1000 - Rodolfo Teófilo, telefone: 3366-8344/8346. (Horário funcionamento: de 8h as 12h, de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e pelo acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

**ANEXO A–AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
(SME)**



Prefeitura de
Fortaleza
Secretaria Municipal
da Educação

Fortaleza, 08 de setembro de 2016

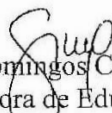
CARTA DE APRESENTAÇÃO

Senhora Coordenadora,

Estamos encaminhando a aluna **Janice Débora de Alencar Batista Araújo** estudante do Curso de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), para realização da pesquisa de campo do Trabalho de Conclusão de Curso.

A referida pesquisa deverá acontecer junto à turma de crianças e de professores do Infantil IV, no período de setembro à dezembro do corrente ano.

Atenciosamente,


Simone Domingos Calandrine
Coordenadora de Educação Infantil da SME