



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JANICE DÉBORA DE ALENCAR BATISTA ARAÚJO

O QUE HÁ DE NOVO NA RODA?
A RODA DE CONVERSA COMO ESPAÇO DE ESCUTA E PARTICIPAÇÃO DA
CRIANÇA

FORTALEZA
2015

JANICE DÉBORA DE ALENCAR BATISTA ARAÚJO

O QUE HÁ DE NOVO NA RODA?
A RODA DE CONVERSA COMO ESPAÇO DE ESCUTA E PARTICIPAÇÃO DA
CRIANÇA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Especialista.

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

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

A688q 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 / Janice Débora de Alencar Batista. – 2015

77 f. ;30 cm.

Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Especialização em docência na educação infantil, 2015.

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

1. Educação infantil I. Título.

CDD 370

JANICE DÉBORA DE ALENCAR BATISTA ARAÚJO

O QUE HÁ DE NOVO NA RODA?
A RODA DE CONVERSA COMO ESPAÇO DE ESCUTA E PARTICIPAÇÃO DA
CRIANÇA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Especialista.

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

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

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

Prof.^a Dr.^a Fátima Maria Araújo Sabóia Leitão
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a M.^a Francisca Francineide de Pinho
Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF)

A Deus.

A criança da minha vida, Gustavo, e a todas as crianças participantes das rodas, nas quais tive a honra de observar e escutar.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, José Demétrio Batalha Batista e Joana D'arc de Alencar Batista, por terem nos possibilitado uma infância feliz e pelo amor incondicional.

Ao meu esposo, José Rogério de Araújo, meu maior incentivador.

Às professoras, Fátima Maria Araújo Sabóia Leitão e Francisca Francineide de Pinho, pelas valiosas contribuições a esse trabalho.

Às coordenadoras das instituições investigadas e às professoras sujeitos dessa pesquisa, pelo acolhimento, disponibilidade e contribuições.

Às minhas amigas de turma: professoras, coordenadoras e técnicas em Educação pelos estudos, alegrias, encontros compartilhados, unidas por laços da amizade e por uma Educação Infantil de qualidade.

À orientadora, professora Dr.^a Ana Maria Monte Coelho Frota, pela orientação, escuta atenta, respeito às minhas ideias e concepções. Sua tranquilidade e firmeza me alicerçaram ao longo do percurso.

CANTIGA QUASE DE RODA

Na roda da vida lá vai o menino trazendo contente um canto no peito na frente uma estrela. Mal chega e descobre que o mundo é feroz e o tempo é de sombras. Os homens caminham calados, sozinhos, com medo de amar. De pena, o menino começa a cantar. (Cantigas afastam as coisas escuras). Portanto, 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, ao lado dos homens, lá vai o menino rodando e cantando seu canto de amor. Um canto que faça o mundo mais manso, cantigas que tornem a vida mais limpa, um canto que faça os homens mais crianças. O menino entrega ao mundo o dom da sabedoria que nasce do coração. Porque é do amor e da infância que o mundo tem precisão.

(Thiago de Mello)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender as concepções e práticas sobre a Roda de conversa de duas professoras do Infantil IV de instituições de Educação Infantil da Rede Pública de Fortaleza. Por algum tempo a “Roda de conversa” caracterizou-se como uma prática diretiva, “didatizada”, acontecendo de forma sempre igual, ocupando um espaço empobrecido, no qual havia pouca participação das crianças, cuja pedagogia da transmissão era a dominante. Realizamos uma Pesquisa Qualitativa, pois busca a compreensão de um fenômeno a partir de seus significados. Os procedimentos metodológicos utilizados foram observação participante e entrevista semi estruturada realizadas com as professoras. Como instrumentos: anotações no diário de campo e filmagens. As análises dos resultados apontam para que a Roda de conversa seja um espaço de participação e de escuta da criança é preciso que a professora na sua concepção de criança, conceba-a como ser competente, que produz e atua na cultura. Para uma das colaboradoras, a criança precisa ser “ensinada”, “instruída” cabendo ao adulto, “orientar” resquícios de uma pedagogia diretiva. E outra, que compreende a criança como competente, estando atenta para suas falas e expressões, compreende a Roda de conversa como prática dialógica. Devendo ser espaço democrático, onde as crianças tenham participação ativa e possibilidades de encontro entre as crianças-professora e crianças-crianças. Acreditamos que nosso trabalho possa contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Lutamos para que a Roda de conversa seja realmente a conversa na roda, espaço democrático, de expressão das individualidades e da coletividade. Esperamos também que as interações e as brincadeiras, eixos norteadores do currículo, sejam perpassados pelo olhar e pela escuta.

Palavras-chave: Roda de conversa. Pedagogia da Participação. Escuta.

ABSTRACT

This study aims to understand the concepts and practices in “talking circle times” of two teachers of kindergarten classes (4 years old) in Public Childhood Education Institutions of Fortaleza City Hall. For some time “talking circle times” were characterized as direct practices with didactic rules held always in the same way, occupying an impoverished space in which there was little participation of children and where pedagogy of transmission was dominant. We conducted a Qualitative Research, for it seeks to understand a phenomenon from its meanings. The methodological procedures used were participant observation, and semi structured interviews with the teachers. We used as tools: field diary and filming. The analyzes of the results point to talking circle times as a space for participation and listening of the child. It's necessary that the teacher in her child's conception, conceive it as a competent being, which produces and acts in culture. For one of the collaborators, the child needs to be "taught", "educated" falling to the adult "teach", "guide" remnants of a directive pedagogy. And another, who sees the child as competent, being attentive to their speech and expressions, comprises the conversation circle as a dialogic practice. It should be a democratic space in which children can have active participation and possibilities of meetings among child and teacher and child and child. We believe our work can contribute to the improvement of pedagogical practices. We advocate talking circle to be really conversation in the circle, a democratic space of individuality and collectivity expression. We also hope that the interactions and games, guides of the curriculum principles, can be fulfilled by looking and listening.

Key words: Talking circle. Pedagogy of Participation. Listening

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
2. EDUCAÇÃO INFANTIL.....	14
2.1 Percursos da Educação Infantil.....	14
2.2 O currículo da Educação Infantil.....	25
3. A RODA DE CONVERSA - A CONVERSA NA RODA.....	30
4. METODOLOGIA.....	42
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	51
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS.....	70
ANEXO A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	75

1INTRODUÇÃO

O interesse em realizar um estudo sobre a Roda de conversa partiu da nossa necessidade em pesquisar como essa prática tem ocorrido nas instituições de Educação Infantil. Durante algum tempo, a Roda de conversa caracterizou-se como uma prática diretiva, “didatizada”, acontecendo de forma sempre igual: contagem das meninas e meninos presentes, preenchimento do calendário, momento de orações, cantar “musiquinhas” e por ser um monólogo da professora.

A leitura que realizamos do documento: “Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito”, fez com que refletíssemos sobre o papel das creches e pré-escolas para o desenvolvimento da oralidade, do vocabulário e das práticas de linguagem realizadas no cotidiano das instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 2006).

Observamos que a referida consulta constatou que nas instituições pesquisadas, as experiências oferecidas às crianças eram pouco significativas, as frases da maioria das crianças que foram ouvidas eram “geralmente muito curtas, sendo boa parte restritas a apenas a uma palavra.” Os pesquisadores realizaram ainda um estudo comparativo entre duas instituições uma filantrópica e outra particular e o estudo revelou que “o currículo praticado em creches e pré-escolas empobrecem as possibilidades comunicativas das crianças”. Essa constatação obtida no documento, Brasil (2006), também chamou a atenção de Campos (2008), quando por meio da análise de entrevistas coletivas com as crianças de cinco e seis anos de idade, identificou que houve uma enorme diferença registrada entre as falas de crianças de diferentes níveis sociais. E por que ainda existem tais diferenças? O que precisamos é garantir a todas as crianças experiências significativas, em que tenham oportunidade de exercer suas linguagens, suas expressões, o direito de se desenvolverem de forma integral, sem distinção. Do pleno exercício democrático de falar, de dizer, de perguntar, de ter curiosidade e de ser ouvida.

Não podemos permitir que creches e pré-escolas sejam espaços de reprodução da desigualdade, mas espaço de conquistas, um ambiente democrático, de exercício dos direitos e de busca pela qualidade na Educação Infantil.

Zabalza (1998, p. 51) sobre “Os dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de Qualidade” aponta a utilização de uma linguagem enriquecida como uma das peças-chave que contribuem para a tão almejada qualidade na Educação

Infantil, pois segundo ele, é preciso “criar um ambiente no qual a linguagem seja a grande protagonista”, criando oportunidades ricas de interação entre professores e crianças.

Assim, na presente investigação, temos como objetivo geral: Compreender as concepções e práticas sobre a Roda de conversa de duas professoras do Infantil IV de instituições de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Fortaleza. E como objetivos específicos: Investigar a Roda de conversa como espaço legítimo de democracia e interações das crianças com adultos e das crianças com as crianças; Compreender como as crianças do grupo do Infantil IV se posicionam no espaço da Roda de conversa para expressar opiniões, desejos, interesses e necessidades; Investigar a prática de professores do grupo Infantil IV, para refletir sobre a Roda de conversa como espaço de interações e de escuta da criança; Discutir a importância da construção do Pensamento e Linguagem à luz da Teoria Sócio-histórica.

Trazermos ainda para a discussão a Roda de conversa constituindo-se como um dos espaços para a garantia de direitos e onde as crianças podem se expressar, dizer o que pensam, fazer escolhas e posicionar-se como sujeito, falando sobre seus interesses e necessidades. E também compreender a linguagem como expressão do pensamento humano expresso por meio das palavras, idéias e conceitos, para isso nos apoiamos nos estudos sobre Vygotsky (2005, p. 62), que concebe “o desenvolvimento do pensamento determinado pela linguagem, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança”.

Partimos de nossa história de vida, tendo-a como um referencial. História essa revivida na ocasião da escrita do Memorial de Formação, atividade da disciplina “Análise Crítica da Prática Pedagógica” do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. O que mais se sobressaiu nesse exercício de escrita e memória foram as lembranças relacionadas à oralidade, as conversas (muitas vezes cerceadas pelos professores), as brincadeiras de roda, as histórias contadas e ouvidas, momentos esses que vivemos nas interações com o outro. Acreditamos que isso é necessário para as crianças. Lembramos também da escola (na qual estudamos nos últimos anos da Ditadura), onde a conversa “incomodava”! Para aprender tínhamos que ficar em silêncio, a conversa era vista como bagunça, falta de concentração, indisciplina.

A primeira vez que ouvimos falar em Roda de conversa foi através dos relatos de Madalena Freire, isso aconteceu no percurso da nossa formação inicial no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, por meio do livro “A paixão de conhecer o mundo”. Nesta obra Madalena Freire registra experiências, significativas, ocorridas na Roda, por meio da observação e da participação e nos revela que “a conversa na roda é a possibilidade de um conhecimento maior das crianças entre si, e da professora com relação a elas”. Nesse contexto, além de participante e mediadora, o papel da professora também é destacado pela referida autora como alguém que “problematizando as questões que surgem, desafia o grupo a crescer na compreensão de seus próprios conflitos”. (FREIRE, 1983, p. 21).

O também apaixonante artigo Relatos da (Con)vivência: Crianças e Mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola de Freire; Mello (1986), a Roda surge em sua experiência de forma tão cativante e rica em detalhes possibilitando “o encontro, a troca, o falar, o ouvir” e a identidade de um grupo de crianças da Vila Helena. Desta forma, nas palavras de Freire; Mello (1986, p. 103), a roda proporciona “O encontro que gera conhecimento da criança com criança, da criança com ela mesma, da professora com as crianças, da professora com cada criança e dela (professora) com ela mesma”.

Por isso iniciamos esse estudo, acreditando que para que a Roda seja assim realizada, se faz necessário que a professora na sua concepção de criança, conceba-a como um ser competente, que produz e atua na cultura. Para que seja um momento significativo de interlocução entre crianças e professora e entre elas, precisa inclusive ser um espaço aberto que possibilite a livre expressão das crianças constituindo-se um espaço de escuta, para que seja a Conversa na roda e não apenas um monólogo da professora, mas um momento de partilha, de confronto de ideias e onde possamos observar as relações criança-criança.

Para alcançar nossos fins, organizamos o trabalho em seis capítulos. O primeiro consiste na introdução. No segundo capítulo, abordamos um pouco do percurso da Educação Infantil a partir do final da década de oitenta e na década de noventa, analisando como foram importantes a promulgação da Constituição Federal (CF), Brasil (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Brasil (1990), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Brasil (1996). Essas leis contribuíram para o reconhecimento de creches e pré-escolas como espaços educativos, local para a garantia dos direitos das crianças e para o reconhecimento

da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, respectivamente. No decorrer do capítulo outros documentos são analisados para melhor compreendermos o objetivo da Educação Infantil, hoje em especial, o Parecer CNE/CEB nº20/09 e a Resolução CNE/CEB nº 05/09 que fixa as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI) e concebe o currículo como um conjunto de práticas, tendo como eixos do currículo as interações e as brincadeiras.

As bases teóricas que compõem o referencial sobre a Roda de conversa são fundamentadas em Warschauer (1993), Freire (1983) e Freire; Mello (1986), o estudo das interações em Vygotsky (1998), a concepção de aprendizagem sociointeracionista também em Vygotsky (2005), a reflexão sobre a Pedagogia da Transmissão e da Participação de Oliveira-Formosinho (2007), bem como sobre a Pedagogia da escuta de Rinaldi (2012) e a reflexão sobre as práticas que caracterizaram a Roda de conversa como uma “rotina rotineira” de Barbosa (2006). Avaliamos também a contribuição do documento Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares, (Brasil, 2009) para um currículo de Educação Infantil que tenha como conteúdo as práticas sociais e de linguagens. Nesse capítulo trazemos as “conversas” das crianças para reiterar o quanto sua escuta é importante, pois são essas “conversas” que nos forneceram o real significado para compreendemos as Rodas como espaço de interações, escuta e participação.

No capítulo seguinte, descrevemos os caminhos teórico-metodológicos adotados nessa investigação, um deles é a Pesquisa Qualitativa. 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, desdobramentos, estabelecidos por meio do diálogo entre os pólos investigador e sujeitos da pesquisa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para tecer esses significados, utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos: observação do cotidiano, das Rodas de conversa e entrevistas com duas professoras. E como instrumentos: anotações no diário de campo, filmagens, gravações em áudio. Investigamos turmas do Infantil IV de dois Centros de Educação Infantil (CEIs) da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza, denominamos Instituição A e Instituição B. As professoras colaboradoras desta pesquisa, também têm nomes fictícios, seus pseudônimos são “Cecília e Rute”.

Já no quinto capítulo, estruturamos a Análise dos dados, na qual buscamos tecer significados, a partir da compreensão da Roda de conversa, e fazer reflexões sobre a prática contidas nas falas das professoras, principais sujeitos dessa pesquisa. Em seguida, organizamos as Considerações finais e as Referências utilizadas para fundamentar nosso trabalho.

Esperamos com este estudo, possa contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica dos professores da Educação Infantil e para o reconhecimento da criança como sujeito competente, que influencia e age na cultura.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL

O homem seria metafisicamente grande se a criança fosse seu mestre.
(Sören Kierkegaard).

2.1 Percursos da Educação Infantil

Historicamente a Educação Infantil (EI) sempre foi marcada pela desigualdade de acesso e de atendimento, que eram definidos pela classe social da criança. Cruz (1996, p. 78), em uma publicação anterior a promulgação da LDBEN 9394/96, apontava as consequências dessa desigualdade. “Ao final da década de 80, apenas 40% das crianças de 0 a 7 anos no nosso país eram atendidas por algum programa, enquanto 16,9% delas frequentavam creches e pré-escolas”.

Nesse contexto, a autora observa que,

[...] os serviços destinados às crianças pobres, restringiam-se a sua guarda e cuidados como higiene e alimentação. [...] tendência marcadamente assistencialista, caracterizada pelos programas de Estado que se destinavam às crianças consideradas “carentes”. (CRUZ, 1996, p. 79).

Havia ainda a dualidade em relação ao atendimento, tendo o cuidar como atividade ligada ao corpo e destinada as crianças mais pobres e o educar como experiência escolar, reservada aos filhos das classes socialmente privilegiados. Durante muito tempo predominou também a falta de investimentos públicos e a precária profissionalização dos profissionais da área.

A promulgação da C.F. de 1988 representa um marco, pois reconhece o direito de acesso em creches e pré-escolas em seu art. 208, inciso IV. Para toda a sociedade e para os grupos organizados (movimento de mulheres, movimentos comunitários e dos profissionais da educação) que participaram dessa luta, o dever do Estado para com a Educação Infantil representa a superação na dualidade do atendimento, pois o que antes era visto como amparo, favor e assistência, passam a partir de então a ser um direito da criança. (BRASIL/C.F., 1988).

Busca-se, então, a construção da identidade de creches e pré-escolas e de práticas pedagógicas que garantam o pleno desenvolvimento da criança, o direito

de todas as crianças a educação por um atendimento de qualidade, independente de sua classe social.

Em sintonia com a C.F. e com os anseios dos movimentos sociais pelos direitos da criança surge o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 13 de julho de 1990, pela Lei Federal nº 8.069/90. Essa Lei busca formular e implementar políticas públicas que efetivem os direitos da criança, à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. Segundo o ECA,

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa [...]

Art.54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; [...] (BRASIL/ECA, 1990).

Tal documento traduz os direitos das crianças referendados na C.F. e representa a reivindicação da sociedade em fazer valer os direitos das crianças e dos adolescentes na esfera familiar, escolar e mediante a sociedade em geral.

A década de 1990 representou a contínua luta pelo direito da criança à educação. Novos desafios e concepções passam a ser difundidos, principalmente acerca da natureza e dos objetivos da educação destinada às crianças de 0 a 6 anos. Um dos princípios dessa nova concepção está presente na Política de Educação Infantil,

A educação infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando o seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade. (BRASIL/POR UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1994. p. 15).

No entanto, anteriormente a década de 1990, teóricos e estudiosos da infância começaram a divulgar concepções sobre a criança e seu desenvolvimento, uma visão mais positiva da criança, vista como um ser completo, sujeito social e histórico. Dentre esses estudiosos, citados por Cruz (1996, p. 80) estão,

Anderson e Shane; Bruner; Bronfenbrenner; Evans; Piaget; Piaget e Inhelder [...] esses estudos revelavam que a criança passa por mudanças conceituais e significativas nos seus primeiros anos de vida.[...]; Berry e Dasen, Carey, Carraher, Cole e Bruner [...] escrevem sobre as teorias da gênese, estrutura do conhecimento e a relação das experiências das crianças [...] e as significativas contribuições de Luria e Vygotsky para compreender e valorizar a construção social do conhecimento.

Esses estudos, de acordo com a referida autora, contribuíram e apontaram a necessidade da redefinição do modo de conceber a infância, a criança e a Educação Infantil. Assim uma nova concepção passa a ser gestada,

[...] a criança vista como um ser humano completo, ativo e capaz, sujeito social e histórico que produz e é influenciada pela sua cultura que se desenvolve através das interações que estabelece no seu meio físico e social num processo que, 'embora siga processos semelhantes em todas as crianças, obedece a ritmos individuais peculiares a cada uma delas. (BRASIL/POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL,1993).

É importante resgatarmos as várias concepções que perduraram ao longo dos anos sobre a infância. Esta construção histórica é recente, e foi construída ao longo do século XX marcado, primeiramente, pelos estudos do historiador francês Philippe Ariès, tendo como destaque a obra “História Social da Criança e da família (1971)”, em que o autor analisa o surgimento da noção de infância na sociedade moderna. Com Ariès, inaugura-se o entendimento de que a visão de infância é construída social e historicamente. Outras contribuições como a de Bernard Charlot destacado por Kramer (2007), a autora aponta para a compreensão do significado ideológico e do valor social de ser criança, ou seja, a distribuição desigual de poder entre adultos e crianças e sua dependência do adulto é fator social e não natural. Os estudos sobre a moderna ideia de infância, revelam que perdurou no imaginário social, o padrão de infância tendo como base a infância das classes médias.

Em nosso país, segundo Kramer (2007, p. 15) é preciso considerarmos que “os anos de exploração das nações indígenas e negras, os anos de opressão e a pobreza excessiva da população, o colonialismo, o imperialismo, deixaram marcas profundas no processo de socialização de crianças e adultos”.

Os estudos antropológicos contribuíram para entender a diversidade da categoria infância, suas práticas culturais como: brincadeiras, músicas, histórias, valores e significados. A partir de então podemos falar em cultura(s) da infância(s).

Em seu texto sobre “A Infância e suas singularidades”, Kramer (2007) procura entender a infância e as crianças na sociedade contemporânea, apresenta outra maneira de ver as crianças em suas singularidades,

Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. [...] A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história porque o homem tem infância. (KRAMER, 2007, p. 15).

Ao que se repensou a concepção de infância vigente, tornou-se preciso rever a formação do Profissional de Educação, por meio de importantes documentos do MEC como “Educação Infantil no Brasil: situação atual”, Brasil (1994), e “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” conhecido como a “série das carinhas”, trouxe dados disponíveis na época sobre as características da cobertura da Educação e importantes discussões sobre o “Por que e para que uma política de formação do profissional de Educação Infantil”, de Barreto (1994), e “Educar e Cuidar: Questões sobre o perfil do Profissional de Educação Infantil” de Campos (1994), cujo estudo abordou a importância de haver profissionais qualificados com nível mínimo de escolaridade para atuar em creches e pré-escolas, representando uma importante reflexão sobre a profissionalidade e as especificidades do professor de Educação Infantil.

Em suas Reflexões acerca da Formação do Educador Infantil, Cruz (1996, p. 83) apresenta dados do Ministério da Educação (MEC), ao final da década de 80 e início de 90, “os dados informam sobre a existência do baixo nível de formação dos profissionais que trabalham em creches e pré-escolas [...]”.

Em outro estudo sobre o perfil do profissional de Educação Infantil (1994), foi constatado que os profissionais que trabalhavam com crianças muito pequenas tinham “prestígio e salário mais baixos do que de professores que se ocupavam de outras faixas etárias”, ou seja, a realidade da atuação desses profissionais era “quanto menor a criança, menor era o status de seu educador”. (CAMPOS, 1994, p. 33).

A referida autora, em seu estudo, ainda aponta para as raízes históricas no tipo de atendimento que se instituiu no Brasil, onde “a criança pobre, frequentava um serviço assistencial e a criança de classe média um de tipo educacional”. (CAMPOS, 1994, p. 33).

De acordo com essa realidade, o profissional que se exigia para a pré-escola era formado em Curso Magistério de 2º grau, pois “a pré-escola preparava a criança para o ingresso na 1ª série” [...] “as crianças menores de 3 anos, eram atendidas em período integral, por outros profissionais chamados a assumir os cuidados com corpo da criança, ligados ao sono, à higiene e alimentação”. Constatamos, dessa forma, a dualidade em relação à formação do profissional de Educação Infantil. Nesse contexto, havia os profissionais que tinham salários, condições de trabalho e progressão de carreira, pois se dedicavam ao trabalho

pedagógico, enquanto outros profissionais “cuidavam”, atividades estas identificadas com o trabalho manual, ou doméstico feito durante muito tempo em nossa sociedade por profissionais de menor qualificação. No entanto, era preciso buscar a valorização e a identidade do professor da Educação Infantil. (CAMPOS, 1993, p. 33).

Várias discussões sobre o desenvolvimento infantil surgiram, passou-se a ter convicção que ele ocorre de forma integral, vislumbrou-se a concepção de criança como um ser social e competente, houve a discussão sobre critérios de qualidade, sobre diretrizes curriculares que privilegiassem as reais necessidades, interesses e especificidades da faixa etária, corroboraram para se repensar a definição de “cuidado”, que em sua moderna acepção, “inclui todas as atividades de proteção e apoio às necessidades de qualquer criança ‘alimentar, lavar, trocar, proteger, consolar’, enfim - cuidar, todas fazendo parte do que chamamos educar”. (CAMPOS, 1994, p. 35).

Rosemberg (1994) traz para o conhecimento dos profissionais da infância a expressão “educare”, criada pela psicóloga Norte-Americana, Battye Caldwell, que funde do inglês as palavras educar e cuidar.

Nasce então uma só perspectiva entre o cuidar e o educar, visando à superação da dicotomia das concepções assistencialista e educacional e que influenciaram em repensarmos a qualidade do atendimento (educar e cuidar de forma indissociável) e o perfil do profissional de Educação Infantil.

Com a Lei Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, a Educação Infantil ganha maior evidência ao ser considerada a “primeira etapa da educação básica”. Vejamos o que diz a Lei:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL/LDBEN, 1996).

Esse documento reconheceu creches e pré-escolas como a primeira etapa da Educação Básica, contribuindo para fortalecimento da sua identidade, rompendo de vez com tantos anos de esquecimento e negligência nas leis anteriores. O documento também define seu propósito maior que é o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A referida Lei também faz referência à organização flexível do currículo, à

importância das propostas pedagógicas e reafirma o direito constitucional acerca do atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Frente a tantas inovações e revisão de concepções, foi necessário saber como funcionavam as instituições de Educação Infantil no Brasil. Por isso, em 1998, o MEC organizou publicações e estudos sobre esse tema. Dentre eles, “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil”, Brasil (1998), que contribuiu, de forma significativa, para a formulação de diretrizes e normas para a Educação Infantil (EI) no Brasil.

Houve também a necessidade de se discutir sobre currículo e as propostas pedagógicas. Nesse contexto, buscou-se conhecer as propostas pedagógicas-curriculares dos Estados, o MEC investigou os pressupostos, diretrizes e princípios que orientavam o processo de construção das mesmas e em que estavam fundamentadas as práticas cotidianas das instituições de EI em todo o Brasil. O estudo realizado trouxe à tona a fragilidade e a inconsistência de grande parte das propostas pedagógicas em vigor. Dessa forma, foi possível evidenciar a multiplicidade e a heterogeneidade de propostas e de práticas em Educação Infantil, a partir do documento Política Nacional de Educação Infantil (2006), uma série de questões sobre como estava organizado o currículo na EI foram repensadas, a partir de questionamentos, dentre eles:

Como garantir um currículo que respeite as diferenças socioeconômicas, de gênero, de faixa etária, étnicas, culturais e das crianças com necessidades educacionais especiais - e que, concomitantemente, respeite direitos inerentes a todas as crianças brasileiras de 0 a 5 anos, contribuindo para a superação das desigualdades? (BRASIL/POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2006, p. 10).

Em resposta a essa questão, a LDBEN, art. 12, inciso I e art. 13, incisos I e II, orienta que as instituições de EI devem elaborar as suas propostas pedagógicas com a participação efetiva dos professores, valorizando a competência desses profissionais e reconhecendo a diversidade brasileira e a participação tanto das crianças como das famílias para a construção das suas propostas pedagógicas. No entanto, era preciso reconhecer e respeitar a diversidade, mas ao mesmo tempo, [...] garantir certa unidade qualitativa às propostas das instituições e fornecer subsídios teóricos aos professores e às suas instituições no desenvolvimento do que determinava a legislação. (BRASIL/POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2006, p. 13).

Em 1998, foram criados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI). Os referenciais, de acordo com o próprio documento, são:

[...] um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implementação de práticas educativas de qualidade [...] e contribuir com as políticas e programas de EI, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil”. (BRASIL/RCNEI, 1998, p. 13).

Vivenciamos como professora, o processo de chegada dos RCNEI na rede Municipal no ano de 2001. Foi comemorado, pois significava um documento que contribuiria para o fortalecimento e a identidade da EI no município de Fortaleza, pois tínhamos, pela primeira vez em nossas mãos, um documento que trazia as concepções sobre: educar e cuidar, brincadeira, reflexões sobre o perfil do educador infantil e orientações didáticas, sobre as especificidades da faixa etária das crianças de 0 a 3 anos e das crianças de 4 a 6 anos.

Nesse contexto, os RCNEI tiveram significação, devido à ausência de outras referências, de documentos pós LDBEN, que trouxessem orientações sobre como desenvolver o trabalho com as crianças. Até então, nós professores recém-ingressos, na Rede Pública Municipal de Ensino, não tínhamos acesso a nenhum documento oficial que nos orientasse quanto ao desenvolvimento do trabalho pedagógico nas instituições municipais. O caráter do atendimento ainda estava envolto de práticas assistenciais, pois muitas pré-escolas eram mantidas em escolas anexas (que em sua maioria eram prédios de Associação de Bairro)¹.

O currículo era concebido como “grade” e as práticas desenvolvidas eram semelhantes ao do Ensino Fundamental, escolarizantes, baseadas em datas comemorativas e desprovidas de sentido. Para nós professores recém-ingressos na realidade municipal, os RCNEI representavam a organização do currículo e melhoria das práticas pedagógicas que aliavam o cuidar e o educar como práticas indissociáveis, a brincadeira como promotora de aprendizagens, além de trazer as especificidades das faixas etárias de 0 a 3 anos e 4 a 6 anos.

¹ As unidades Anexas estavam localizadas nas proximidades de escolas municipais, em prédios alugados ou cedidos em comodato à Prefeitura. Foram criadas, a partir de 1998, com o objetivo de atender às crianças que se encontravam fora do Sistema Escolar. A estrutura física, geralmente, era mais precária do que nas escolas e havia mais problemas referentes à material pedagógico, brinquedos e livros de Literatura Infantil, uma vez que eles dependem de repasses das escolas patrimoniais.

Entretanto, no contexto nacional e na crítica dos estudiosos, o lançamento dos RCNEI provocou grande discussão, segundo Cruz (2005, p. 146), “se por um lado representou um passo significativo no sentido de requalificar as creches e pré-escolas como instituições educacionais”, corroborando com o contexto municipal que ora descrevemos, por outro lado, a crítica dos estudiosos aos RCNEI “trouxe uma série de pontos no mínimo polêmicos como a organização das áreas de conhecimento de maneira uniforme para as duas faixas etárias consideradas, o viés “psicologizante” que transparece no texto com destaque especial para a concepção, excessivamente, calcada no modelo tradicional de escola”, este ainda trazia o Ensino Fundamental como referência.

Após a elaboração dos RCNEI, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de caráter mandatório, Resolução nº1 de 7 de abril de 1999 e o Parecer CNE/CEB nº 22/98. Documentos importantes para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas. Infelizmente, não houve muito empenho em discutir e divulgar esses importantes documentos.

Entretanto, novos desafios e demandas foram sendo colocados à EI, exigindo a reformulação e atualização dessas diretrizes. Podemos enfatizar que os princípios colocados nessa resolução, não perderam a validade, eles continuam necessários. Outras questões surgiram, diminuindo seu espaço no debate atual, ao mesmo tempo em que novos desafios cresceram, fazendo com que a Educação Infantil estivesse em constante debate na cena pública e educacional, tais como afirma o Parecer CNE/CEB nº 20/2009:

A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular. Também a tramitação no Congresso Nacional da proposta de Emenda Constitucional que, dentre outros pontos, amplia a obrigatoriedade na Educação Básica, reforça a exigência de novos marcos normativos na Educação Infantil. (BRASIL/PARECER CNE/CEB Nº20/2009).

Mediante o novo quadro da Política de Educação Infantil, a Coordenadoria da EI do MEC estabeleceu, com a Universidade Federal do Rio

Grande do Sul (UFRS), um convênio de cooperação técnica denominado Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares, Importante documento que articulou um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo da EI. Desse modo, foi produzido uma série de documentos, dentre eles “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”. Esse processo serviu de base para a elaboração de “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica.” (BRASIL, 2009).

O referido acordo é fruto de um processo nacional de estudo e debates sobre o currículo da EI, envolvendo representantes de entidades, universidades, movimentos sociais, especialistas em EI e representantes do MEC, visando ampliar as Políticas para a Educação das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. O referido documento de Brasil (2009, p. 8) tem como objetivos,

[...] refletir sobre as diferentes infâncias indígenas, quilombolas, ribeirinhas, urbanas, do campo, de definir as bases curriculares nacionais, de construir pedagogias específicas para essa etapa da educação básica e de afirmar a importância do trabalho docente ser realizado em creches e pré-escolas por professores com formação específica.

Num movimento constante de revisão de concepções e de suas práticas, o referido documento reflete sobre a educação de crianças em espaços coletivos e sobre o fortalecimento de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Em especial, era preciso refletir sobre a qualidade do atendimento aos bebês e crianças bem pequenas (creches) como uma questão prioritária e refletir como garantir práticas significativas para as crianças de quatro e cinco anos (pré-escola), pautadas em experiências cotidianas que se articulem, mas não antecipem os processos do Ensino Fundamental.

O Parecer CNE/CEB nº 20/09 e a Resolução CNE/CEB nº 05/09 que constituem as DCNEI, de caráter mandatório, explicitam por meio das concepções de criança, infância, currículo e propostas pedagógicas, a identidade das práticas pedagógicas, tendo como eixo do currículo as interações e as brincadeiras. Assim devem estar pautadas as DCNEI na atualidade.

Sobre o que propõem as Novas Diretrizes para a 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 e a proposta pedagógica. [...] em segundo lugar, as DCNEI, expõem o que deve ser considerado como função sociopolítica e pedagógica nas instituições [...] e em terceiro lugar, as DCNEI, partem de uma definição de currículo e apresenta princípios básicos orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças.

As DCNEI, também explicitam em seu texto, a importância da parceria com as famílias, as experiências que devem ser concretizadas no currículo - que é concebido como um conjunto de práticas, no qual a criança é considerada centro do planejamento curricular. Ainda fazem recomendações quanto aos processos de avaliação e transição da criança no seu percurso na Educação Básica.

O art. 7º da Resolução nº 05/09 trata da função sociopolítica e pedagógica da EI. Este artigo, na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de EI deve garantir que elas cumpram plenamente essas funções.

- I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL/DCNEI, 2009).

Esperamos que as Propostas Pedagógicas das instituições de EI contemplem o que preconizam as DCNEI, garantindo que as crianças tenham espaços de construção de identidades coletivas, de ampliação dos saberes das crianças e que possibilitem o seu desenvolvimento de forma integrada. Além disso, que sejam espaços para que as crianças exerçam seus direitos, que possam se expressar, se manifestar que sejam ouvidas, que tenham a voz na condição de sujeitos de direitos, seus interesses e necessidades atendidos e que possam ser consideradas nas suas “cem linguagens”. (MALAGUZZI *apud* EDWARDS *et al.*, 1999).

Imprescindível mencionarmos nesse estudo, o atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Este é o segundo Plano Nacional de Educação da história do nosso país. É composto de 20 metas e 252 estratégias que deverão ser implementadas nos próximos dez anos. Esse documento determina as prioridades e o planejamento da educação em nosso país e contempla metas da creche ao ensino superior.

O PNE permite que toda a sociedade acompanhe, fiscalize e cobre para que as metas sejam cumpridas no prazo vigente da lei. O primeiro PNE (Lei nº 10.172/2001) tinha como uma das metas, que a oferta da EI alcançasse 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos. Inclusive prevê fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na EI, em suas respectivas comunidades. Este é um exemplo do grande desafio que ainda precisa ser alcançado para que todas as crianças tenham seu direito à EI atendido.

O PNE atual prevê como meta 1:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL/PNE, 2001).

Como podemos constatar a ampliação do atendimento em creches pré-escolas ainda é um desafio: o percentual de crianças de 4 e 5 anos atendidas na pré-escola em 2012 era de 82%, segundo o site do observatório do PNE. Assim:

A meta de universalização da Pré-escola até 2016 não parece distante para o país. Mas é preciso ressaltar que os 18% restantes significam quase 1 milhão de 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 quase 3 milhões, soma-se o desafio de levantar dados mais precisos, que permitam planejar detalhadamente expansão do atendimento. (OBSERVATÓRIO DO PNE. Educação Básica. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio>>. Acesso em: 05 out. 2014).

Sabemos que a desigualdade no atendimento ainda é significativa. A nova luta, constitui-se em não deixar que o PNE seja mais um plano de boas intenções, pois a realidade, com base na Pesquisa Nacional por Amostras

Domiciliares (PNAD) de 2012, mostra que os 18% faltantes, somam mais de um milhão de crianças dessa faixa etária que estão fora da pré-escola hoje. Para que a meta 1 seja alcançada, é preciso que as políticas públicas sejam efetivadas, considerando a diversidade brasileira e que haja ações concretas de financiamento, além de um padrão de qualidade para todo o país, a fim de que o atendimento seja mais equitativo.

Isso se constrói por meio de um Projeto Pedagógico que seja o plano orientador das instituições, no qual podemos reconhecer as especificidades de cada instituição, de sua comunidade e de suas crianças, aliado ao que propõem as DCNEI, entendendo o currículo, como “as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se estabelecem nos espaços institucionais, que afetam a construção das identidades das crianças”. (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

A seguir trataremos da concepção de currículo vigente e como este se constitui como um conjunto de práticas e como se caracteriza a Roda de conversa nesse currículo.

2.2. O currículo da Educação Infantil

Iniciamos nossa discussão sobre o currículo partindo da seguinte questão: Qual o lugar da Roda de conversa no currículo da EI? Para responder a essa questão partimos de uma concepção de currículo que não é mais concebido como “grade” ou como uma sequência de conteúdos que visavam “preparar” a criança para posterior escolarização. O currículo da Educação Infantil é concebido,

Como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL/PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2009, p. 6).

Como podemos interpretar, o currículo valoriza os saberes, as identidades e as culturas que as crianças já possuem antes de entrar para as instituições, de possibilitar as interações entre crianças-crianças, crianças-adultos como construtores de aprendizagens e identidades. Sendo papel das instituições de EI,

ampliar os saberes social e historicamente construídos. O documento, “Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRS para a Construção das Orientações Curriculares para a Educação Infantil “(2009), menciona que o currículo pode emergir do diálogo entre as crianças, famílias e seus professores ou melhor exemplificando,

[...] uma construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura. Um currículo que emerge da vida, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo. (BRASIL/PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2009, p.50).

O referido documento menciona o diálogo como propulsor de saberes e das experiências cotidianas que se constituem como bases fundadoras para as escolhas, decisões, ideias e expressão do pensamento infantil. Os dizeres e formas de expressão infantis também se constituem currículo. Devemos reconhecer que o currículo da EI revela as práticas vividas pelas crianças, que se desenvolvem nas interações e nas relações em meio às práticas cotidianas com seus pares e adultos. O currículo hoje, segundo Oliveira (2010), descentraliza a prática do professor como centro do processo ensino/aprendizagem e compreende a criança como centro do planejamento curricular. Esta seria condição primeira para,

[...] transcender a prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto. (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

A importância de uma prática pedagógica que tenha a criança como centro do planejamento curricular, requer uma mudança de postura que perpassa pelos processos de formação de professores. Para isso é preciso que tenhamos uma concepção de criança sujeito de direitos, sensibilidade para a escuta atenta e curiosa da criança, uma postura reflexiva sobre nossa prática, ou como nos indica Schon (1992, p. 83), é a reflexão sobre a ação na ação, ajudando a refletir, dizendo que:

É possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. Tipicamente, a reflexão-na-ação de um professor implica a questão importantíssima das representações múltiplas.

Em função disso, é preciso que o professor garanta oportunidades de interações, brincadeiras, múltiplas experiências e linguagens, pois conforme Oliveira (2010, p. 6), “à medida que o grupo de crianças interage são construídas as culturas infantis”.

Buscando responder nossa questão inicial: Qual o lugar da Roda de conversa no currículo da EI? É preciso que o currículo seja vivo, emergindo das práticas que envolvem crianças e adultos nas instituições de EI, que apareça nas falas das crianças nos momentos de Roda, nos projetos de aprendizagem, nos desejos, nas escolhas, nas brincadeiras, enfim, é preciso ouvir e compreender as crianças por elas mesmas, por suas ideias. A Roda de conversa no currículo das instituições constitui-se espaço privilegiado da expressão dos pensamentos infantis, dos dizeres, e por que não dizer das formas de expressão gestuais e corporais, pois o corpo também fala. A Roda de conversa aparece como um tempo pedagógico ou da rotina das instituições municipais de Fortaleza² e podem ser realizadas não somente no início das atividades, mas sempre que houver necessidade, por parte das crianças e da professora, pois se constitui espaço democrático.

As DCNEI apontam formas de operacionalizar os princípios referendados no Parecer CNE/CEB nº 22/98 e no Parecer nº 20/2009 através de suas Propostas Pedagógicas. Por isso, defendemos que por meio da Roda de conversa podemos vivenciar e efetivar esses princípios, promovendo o acesso a igualdade de direitos através da fala como expressão do pensamento e das múltiplas linguagens. Nossos fundamentos estão no que dispõem o art. 6º (Resolução nº05, de 17 de dezembro de 2009), “As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes 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.

² De acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil 2015, da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). A Roda de conversa 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, a professora 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.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Garantimos o princípio ético na Roda de conversa, quando asseguramos às crianças manifestar seus interesses, quando asseguramos o direito de falar ou de só querer ouvir, quando permitimos que as crianças falem o que pensam, mesmo quando o assunto da Roda for a morte do avô ou de um vizinho.

A Roda promove o princípio político, quando incentiva a participação ativa e crítica das crianças, possibilitando a expressão de suas ideias, quando lhes é dada a possibilidade de concordar, discordar e participar. Na Roda, a criança exerce sua cidadania, pois se coloca em presença, voz e ouvidos. Na conversa, ela passa a perceber que faz parte de um grupo, fortalecendo assim o princípio democrático e o fortalecimento das identidades individuais e coletivas.

Promove o princípio estético quando oferece a possibilidade de as crianças expressarem seus sentimentos, comunicar suas ideias, gostos, sua criatividade, quando trazem os elementos da sua cultura e dos grupos culturais nos quais estão inseridas. Esse princípio também é respeitado quando, por meio das diferentes linguagens e expressões (corporal, gestual, visual), trazerem a ludicidade e brincadeira para esse momento.

Esses princípios devem estar presentes no cotidiano das crianças nas instituições de EI, referendados nas Propostas Pedagógicas e no desenvolvimento de práticas pedagógicas, respeitando a expressão das individualidades.

O documento Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares aponta que é compromisso da Educação Infantil a reflexão sobre uma mudança curricular e a emergência de se ter organizações plurais em suas concepções como também na prática pedagógica, pois “os campos de aprendizagem das crianças são as práticas sociais e as linguagens”.(BRASIL/PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2009, p. 80).

Desde o nascimento, as crianças aprendem e se socializam, a partir das relações e das interações que estabelecem com as pessoas e com o mundo a sua volta. O encontro com o outro oferece para o bebê variados significados que irão incidir em seu desenvolvimento, na construção de sentidos. Daí a importância da palavra, da pergunta, das curiosidades, que desde cedo fazem parte do cotidiano dos pequenos filósofos, cientistas, descobridores que são as crianças.

Experimentam, misturam, procuram, perguntam, falam sobre as pessoas e sobre tudo o que há no mundo.

Nessa perspectiva, o documento (2009, p. 83), nos diz que “as práticas sociais envolvem ação, emoção, desejo, corpo, pensamentos e linguagens”. Por isso defendemos à luz desta importante discussão, uma concepção de linguagem não só vinculada a um campo do conhecimento, pois “o termo linguagem vem sendo utilizado socialmente para se referir a diferentes manifestações e expressões culturais, científicas e da vida cotidiana”. (BRASIL/PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2009, p. 84).

Finalizamos esse capítulo, refletindo sobre o objetivo da Educação Infantil, que é “favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através de práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos” (BRASIL/PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2009, p. 47-48).

Portanto, nosso olhar voltado para a Roda de conversa a considera como um importante espaço de expressão da linguagem oral e de interações. Buscamos compreender, nesse estudo, as diferentes linguagens na sua concepção mais ampla, ao comunicar sentidos, significados e de representação das múltiplas expressões.

3 A RODA DE CONVERSA - A CONVERSA NA RODA

A roda tem que ser construída, vivida dia a dia, aprofundando o encontro entre as crianças e a professora. (FREIRE; MELLO, 1986, p.103).

A roda é uma das maiores invenções da humanidade. Representa movimento, continuidade, circularidade, totalidade integradora e igualitária. É parte da história, em diferentes épocas e lugares. Os indígenas, por exemplo, se reuniam em roda para contar suas histórias e explicações sobre o mundo. É o movimento circular do planeta que rege os anos, meses, dias e noites. A brincadeira de roda, para as crianças, representa o lúdico, estar entre iguais. Dispostas em roda, podem olhar entre si, sem hierarquias, sem relação de poder. De mãos dadas somos igualmente importantes.

Segundo Warschauer (1993, p. 48), “a primeira característica da Roda, é a abertura para o novo”. É assim que acontece na EI: no início da aula a professora pergunta as crianças: O que vocês contam de novo? E são muitas as novidades.

[...] o carro atropelou o gato que o meu primo ganhou no dia do aniversário dele. Foi a roda do carro ... é bom andar de carro. Porque o gato morreu? pergunta a professora. Porque a roda passou por cima! Gato é bicho de estimação. Passarinho também é...o gato come passarinho! E o que o passarinho come? come ração... só se ele tiver preso na gaiola. E pode machucar passarinho? E o papagaio? Papagaio imita a gente? Eu pulo na piscina com boia. E eu conheço uma menina que toma banho sem boia. Se não souber nadar, morre! O Levi pegou uma cobra morta. O bombeiro é quem deve pegar a cobra! E quem é o Levi? Levi é o primo da Duda! O Levi é um menino teimoso! E o que é ser um menino teimoso? É um menino que não obedece! A roda do carro também mata a cobra!

Essa é uma Roda de conversa com a turma do Infantil IV da instituição B. Podemos perceber que se caracteriza por um bate-papo, onde as crianças trazem suas novidades e o que vivenciam em seus contextos. Notamos que as crianças nessa conversa, trazem diferentes elementos que refletem contextos diferenciados, mas que se constituem no grupo, dando a essa conversa uma identidade de grupo Warschauer (1993, p. 46) nos diz que,

Uma característica da Roda é a de reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante.

Durante as observações das Rodas nas instituições pesquisadas, percebemos o quanto as crianças se manifestam em olhares, gestões, expressões, perguntas curiosas, revelando traços pessoais e grupais. A referida autora destaca, “[...] a Roda é uma construção própria de cada grupo. Constitui-se num momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os sujeitos participantes do grupo”. (WARSCHAUER, 1993, p. 47).

A professora torna-se a mediadora desse diálogo, ao tecer com as crianças significados individuais e coletivos, que constituem identidades. A postura mediadora da professora é que vai garantir que a Roda seja espaço de posicionamentos, de ideias, de perguntas e de escuta. Quando a professora direciona toda a atividade da Roda, com atividades rotineiras, sem ouvir as crianças, sem deixar que expressem seus dizeres, percebemos que as crianças tornam-se dependentes dessa condução diretiva.

Durante algum tempo a Roda de conversa foi desenvolvida pelos professores como momento para “transmitir conteúdos”, tornando-se burocrática e rotineira. Sobre a “rotina rotineira”, Barbosa (2006, p. 202) nos diz que,

As rotinas são formas intencionais de controle e regulação, tendo como base uma seleção feita a partir dos discursos sobre as crianças e sobre a função social da educação infantil. Como uma categoria pedagógica, a rotina tem sido constituidora dos sujeitos, dando a todos aqueles que a (re)conhecem referenciais de comportamento social e padrões culturais [...].

Assim, enquanto reprodução, sendo caracterizada por ser um monólogo da professora, na qual restavam às crianças apenas ouvir ou estarem atentas nas atividades de marcação do calendário, do quadro de tempo, contagem de meninos e meninas presentes, sendo também espaço para orações, cantar músicas ou cantigas, a Roda de conversa ocupou um espaço empobrecido, no qual a Pedagogia da Transmissão era a dominante.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007, p. 17), a Pedagogia da Transmissão é centrada,

Na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão.

Uma pedagogia que perdurou durante anos e que tinha um fazer pedagógico centrado nos conteúdos, na supremacia do professor e no treino e

regulação da criança. Ao trazer a discussão entre a Pedagogia da Transmissão e da Participação, a referida autora, propõe uma desconstrução desse modo, para que haja uma reconstrução de uma Pedagogia da Participação, buscando transformar a práxis, pois,

A Pedagogia da Infância dispõe de memória e da história para essa transformação, para se recentrar na reinstalação dos seus saberes, pois é produto de uma construção sócio-histórica cultural que em si mesma já transporta as sementes de uma nova construção. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 14).

Para além de comportamentos sociais padronizados e regulados, que ignora os direitos da criança a ser vista como competente e ter seu espaço de participação, a Roda de conversa, está presente nas rotinas e/ou nos tempos das instituições de EI. Deste modo, a Roda de conversa não pode, e nem deve, acontecer sempre da mesma maneira. Na verdade, a Roda de conversa significa o diverso, deve revelar as falas, interesses, curiosidade e pensamentos infantis nos seus contextos sociais e culturais. E como a conversa na Roda “gira” ela é a oportunidade para que se deixe aparecer a vida cotidiana das crianças, como assegura Barbosa (2006, p. 205),

[...] é também possível procurar o outro lado da rotina, seu lado encantador, de aprender a fazer todos os dias [...] Para isso é preciso sair da visão adultocêntrica, que ‘sabe o que é melhor para as crianças’, e estabelecer novas relações entre adultos e crianças, não pautadas por visões essencialistas, mas, sim, pela idéia de que se está permanentemente reconstruindo com as práticas de vida.

Existe uma proposta nova, como reflete Dominguez (2001, p. 33),

[...] é muito importante que os educadores fiquem atentos para não caírem na armadilha do “conteudismo”, e esquecendo, assim, dos reais propósitos das rodas, que consistem em dar a palavra às crianças, para que por meio das próprias falas e das dos colegas, construam seus conhecimentos.

Assim, podemos concordar que hoje é compromisso dos professores de EI desburocratizar esse importante momento e possibilitar que a conversa na roda “gire” e que dê muitas voltas: voltas de construção de sentidos, de descobertas, de desejos, de imaginação, no cotidiano, nas mais diversas realidades culturais e de infâncias nas quais estão inseridas nossas crianças. A Roda de conversa constitui-se num espaço de expressão da fala, mas também do gesto, da descoberta, de discordar e de concordar, de querer falar, falar, falar... Constitui-se também num espaço de somente ouvir, assim como do pleno direito de ser ouvida. Roda deve ser

compreendida como espaço democrático, no qual as crianças possam ter participação ativa, possibilidades do encontro entre crianças-crianças, e possam ficar mais evidenciadas como pessoas, pois nos construímos no encontro com o outro.

Desde muito cedo, as interações, a comunicação, a necessidade de mobilizar o outro através do choro, do balbucio, da fala, dos gestos, da capacidade de simbolizar, de imaginar, torna o ser humano um ser social e de capacidades psicológicas superiores, que se desenvolvem nas relações e interações com o outro, com a cultura, nas práticas sociais, no diálogo. É assim que, desta forma, podemos cultivar o diálogo como uma prática para o exercício da liberdade e da autonomia.

Neste sentido, destacamos, a partir do documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* (2009, p. 84), que,

Durante muito tempo a linguagem trabalhada na escola permaneceu vinculada apenas a uma área do conhecimento, a que trata da Língua Portuguesa. Porém, hoje o termo linguagem vem sendo utilizado socialmente para referir diferentes manifestações e expressões culturais, científicas e da vida cotidiana.

Importante compreendermos o termo linguagem no sentido amplo da palavra, pois são apreendidas as formas de expressão como a linguagem corporal, gestual e verbal, percebendo a criança como um ser que se desenvolve integralmente, pois contribuem para o expressar-se, o falar e o dizer.

Defendemos ser o tempo da Roda, o espaço legítimo e em construção de uma Pedagogia da Participação, Oliveira-Formosinho (2007, p. 14). Esta se caracteriza por ser uma Pedagogia Transformativa, que “credita a criança com sujeito de direitos, compreende sua competência, escuta sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada”. Através do qual as crianças possam compartilhar saberes comuns, contextualizados; rumo a construção de um currículo compartilhado. As crianças, de forma competente, dizem em suas falas os caminhos do que querem conhecer, explorar, perguntar: “Caminhos para construção de um currículo da participação, que tenha como centro do planejamento suas necessidades e interesses, ou seja, a construção do seu itinerário de aprendizagem.” (OLIVEIRA- FORMOSINHO, 2007, p. 19).

Como referendando no capítulo I, o currículo é concebido “como uma construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro

entre os sujeitos e a cultura. Um currículo que emerge da vida, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo”. (BRASIL, 2009 p. 50). Por isso acreditamos na Roda de conversa como um espaço que possibilita o encontro, as escolhas e os posicionamentos das crianças, onde o diálogo é o grande mediador das relações e interações crianças-crianças, crianças-professores.

O exercício da Pedagogia da Participação implica, de acordo com Oliveira-Formosinho (2007), estar sensível aos processos principais desse modo pedagógico que são “a escuta, o diálogo e a negociação”. Esses processos estão presentes todos os dias nas Rodas de Conversa nas instituições de EI.

Segundo a autora, “[...] essas práticas devem estar situadas em um pensamento reflexivo e crítico, onde se tenha claro o “Por que” e o “Para quê” da observação, escuta e negociação.” (OLIVEIRA- FORMOSINHO, 2007, p. 28).

A “observação”, como esclarece a autora, “É um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individualmente, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento”. Cada criança, na sua individualidade, “atribui um significado à experiência, pois possui uma história de vida, uma família, está inserida em outra cultura”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 28).

Já sobre a escuta, a autora aponta para a necessidade de uma compreensão holística e integrada da escuta, pois tal como assegura ela “[...] deve ser um processo contínuo, presente no cotidiano, uma escuta pautada no processo de procura de conhecimento sobre os interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 28).

Para que garanta a participação, na Roda de conversa, deverá haver espaço para “negociação”, afirma Oliveira-Formosinho, (2007, p. 28-29) “é um processo de debater e consensualizar com a classe os processos e conteúdos curriculares [...]”. É uma participação guiada na co-definição do planejamento curricular. Exemplificamos o que diz Oliveira-Formosinho (2007), a nossa prática pedagógica, relatando uma experiência que é fruto do diálogo existente no momento do planejamento entre uma professora e nossas intervenções como coordenadora de pré-escola.

A professora planejou uma Roda de conversa sobre “o que as crianças fizeram nas férias”. As crianças, entre muitas novidades, falaram dos lugares por onde passearam e de fotos que tiraram nos seus passeios. As crianças

mencionaram que gostaram muito de tirar fotos e de serem fotografadas. Então, a partir desse interesse, a professora mostrou fotos das crianças nos diferentes espaços da escola que estavam armazenadas em seu notebook para apreciação da turma do Infantil IV. O interesse foi geral! As crianças relataram com muita riqueza de detalhes e entusiasmo o que viam nas fotos. A ideia se estendeu para as semanas seguintes o que fez a professora ir ampliando seu planejamento sobre o tema fotografia. A professora mostrou um vídeo (retirado da internet) sobre câmeras fotográficas antigas, as crianças identificaram uma máquina bem curiosa³, que afirmaram ter visto no Programa do Chaves e no desenho do Pica-pau. A professora aproveitou e realizou com as crianças uma Roda de conversa sobre todas essas novidades, trouxe para exposição em sala, máquinas fotográficas (a pilha, com rolo de filme) que tinha guardadas em casa, o que gerou mais perguntas e ideias sobre o tema. As máquinas “antigas” da professora foram disponibilizadas para as crianças manusearem e brincarem no momento do faz de conta. Algumas crianças falaram “que tem gente que trabalha de fotógrafo”. Em outro momento, a professora possibilitou as crianças compararem as antigas máquinas com máquinas digitais e câmeras de aparelhos celulares que utilizamos hoje. No momento do planejamento a professora nos informava sobre as conversas com as crianças e os seus interesses. Colaboramos com o projeto intervindo e discutindo com a professora, sobre as ideias das crianças e dos percursos que iam trilhando. O interesse das crianças por objetos eletrônicos e midiáticos, a facilidade e competência que têm no manuseio desses aparelhos, foi outro ponto de discussão entre a professora e coordenadora.

Refletimos, desta forma, que era preciso algo mais. Possibilitar que as crianças captassem suas interações e percepções a partir delas mesmas. Então foram disponibilizados para as crianças câmeras digitais e celulares com câmera

³ As crianças identificaram, no vídeo o fotógrafo Lambe-lambe, fotógrafo ambulante que exerce a sua atividade nos espaços públicos como jardins, praças, feiras. Presente a partir do século XIX nos espaços públicos, teve um papel importante na popularização da fotografia. No Brasil, existem diferentes explicações para a origem do termo. A mais comum é a de que se lambia a placa de vidro para saber qual era o lado da emulsão se lambia a chapa para fixá-la. Os fotógrafos ambulantes surgiram nas primeiras décadas do século XX trabalhando em praças e parques. Eram quase sempre procurados para registrarem momentos especiais, familiares ou para tirar retratos para documentos do tipo 3x4. Disponível em: <pt_wikipedia.org/wiki/Fotografo-lambe-lambe>. Acesso em: 17 fev. 2015.

para que as crianças fotografassem seu cotidiano e suas interações. Então refletimos: É preciso que as crianças sejam protagonistas de suas aprendizagens! A experiência possibilitou muitos percursos de aprendizagem e ao final do Projeto, foi realizada uma Exposição Fotográfica com fotos tiradas pelas crianças. A exposição foi aberta à comunidade, para apreciação.

Nesse relato de experiência, temos um exemplo de tema que, possivelmente, não fosse de interesse de todas as crianças, mas na Roda de conversa criança e professor passam a ter um espaço para pensar a diversidade de idéias e saberes, delineando novos percursos de aprendizagens e de participação coletiva. As interações são múltiplas numa experiência como a descrita acima, uma situação concreta de aprendizagens, na exposição das vivências das crianças em seus contextos. Quantas trocas foram estabelecidas entre as crianças e a professora! A conversa gerou aprendizagens onde as crianças foram participando, negociando e comparando saberes. Contudo, a experiência não teria acontecido de forma significativa se a professora não tivesse como concepção uma criança competente, ativa e produtora de cultura. Um olhar sensível e atento também contribui para a efetivação de novas práticas pedagógicas, que tenham a criança como centro do planejamento. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Infantil, as “Interações são ações compartilhadas do professor com as crianças e das crianças entre si. Elas se dão em situações concretas por meio dos papéis que os parceiros vão assumindo nas situações.” (CEARÁ, 2011, p. 37).

Durante a vigência da Pedagogia Tradicional, a conversa foi vista como improdutivo, atrapalhava a aula, a concentração do professor e dos alunos. Nessa escola o professor era o centro e às crianças cabiam apenas ouvir, as interações possíveis eram realizadas na hora do recreio. Cadeiras enfileiradas, provas individuais, fragmentação de conteúdos e disciplinas fizeram com que toda uma geração não utilizasse a fala, as expressões, como forma de manifestação autêntica do pensamento.

Ainda de acordo com o referido documento,

As interações são marcantes criam um ambiente vivo, um local onde ouvir o outro, falar para os outros, conversar e pesquisar juntos. Essa visão é muito diferente da que considera que a criança aprende se ficar quieta no lugar apenas escutando o professor. Ao criar motivos e desafios às crianças, as interações apoiam o desenvolvimento de habilidades, sentimentos, argumentos e a construção de conhecimentos. Na experiência de interagir e

aprender com adultos e com outras crianças em situações que despertem seu interesse [...]. (CEARÁ, 2011, p. 37-38).

Atualmente, cada vez mais, vêm se defendendo ambientes de aprendizagem coletiva, que promovam as múltiplas interações entre as crianças, que valorizem e possibilitem o pensar crítico e criativo. Possibilitar a capacidade de se relacionar com o outro e em diferentes formas de agrupamento, seja em trios, pequenos grupos, grande grupo, o importante é favorecer as interações entre pares, promovendo escolhas e construindo laços. Complementando nosso pensamento, Oliveira (2002, p. 208) nos diz: “As interações criadas pelas crianças e seus professores, não levam apenas à construção de informações, habilidades e conhecimentos sobre objetos do mundo, mas à construção de uma ética, uma estética, uma política de uma identidade pessoal”.

As interações dos pares contribuem para a construção de uma identidade de grupo, uma vez que a criança percebe o outro como parceiro de trocas, que vivenciam experiências semelhantes ou não, em que também podem vivenciar a diferença, de informações e contextos, pois não podemos esquecer que, mesmo sendo moradores de um mesmo bairro, mesmo sendo vizinhas, mesmo tendo a mesma idade, as crianças trazem para as instituições informações que dizem respeito a diferentes culturas. A necessidade de dizer-se, de socializar “as novidades” e “curiosidades” aparece na Roda, e nos pequenos grupos organizados, nos momentos de chegada, no parquinho, na merenda, sempre mediados por brinquedos e pela brincadeira, por objetos que elas querem compartilhar ou tomar posse.

O postulado sociointeracionista ensina que, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. (VYGOTSKY, 1998, p. 115).

Como seres que atuam na cultura e pela cultura, somos modificados, mediados pela mais sofisticada manifestação humana, que é a linguagem, ferramenta que torna o “ser-homem” verdadeiramente humano. As crianças buscam o tempo todo, fazer relações das suas vivências com a cultura mais ampla. Para tanto, perguntam, projetam, pensam sobre as coisas do mundo e seu funcionamento como verdadeiros cientistas e filósofos. Como observamos e registramos na ocasião

da Pesquisa de Campo perguntas elaboradas pelas crianças, ora nas Rodas de conversa ou nas conversas nos pequenos grupos. Desta forma indagam: “Por que temos um círculo dentro do olho?”, “E agora? As formigas comeram nossos girassóis o que vamos fazer?”, “Por que quando o avião tá lá no céu ele fica tão pequenininho?”, “Eu quero fazer um projeto pra estudar as nuvens!”

Os aportes da Teoria de Vygotsky dão sustentação ao nosso trabalho, pois a linguagem e suas relações ocupam um lugar central na obra deste teórico. A linguagem em sua obra é vista como um instrumento do pensamento, a relação entre pensamento e linguagem é essencial para entendermos o funcionamento psicológico no ser humano. Em sua origem (desenvolvimento ontogenético) o desenvolvimento do pensamento e da linguagem tem raízes genéticas diferentes, e são constituídas de forma diferentes e independentes. Esta teoria busca explicar a origem desse importante fenômeno. Num dado “momento do desenvolvimento filogenético essas trajetórias se unem e o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional”. (VYGOSTKY, 2005 p. 51).

Nosso esforço em compreender essa importante teoria, visa enfatizar a importância do caráter sócio-histórico do desenvolvimento. Ajuda-nos a compreender que a criança está em pleno desenvolvimento do seu pensamento, quando busca as palavras e os significados para dizer, para conhecer e compreender os símbolos e os significados de sua cultura. Nas palavras de Vygostky (2005, p. 62): [...] “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança”.

Por isso defendemos que nas instituições de EI sejam possibilitadas as crianças experiências significativas do uso da palavra, do pensamento e da linguagem(s), pois de acordo com Vygotsky (2005, p. 63), “O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem”.

As crianças têm muitas referências culturais e informações provenientes da família, vizinhos, televisão, creche, pré-escola, internet. As crianças procuram conhecer, querem saber, buscam fazer relações com o que já conhecem. Por isso se faz tão necessário que as instituições de EI promovam experiências significativas nas quais os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos façam parte das suas vivências, sendo este papel fundamental das instituições de educação. No

entanto, somente isso, por si só, não garantirá uma boa prática pedagógica, se não estiver aliada à concepção da criança como centro do planejamento e se não houver uma “Pedagogia da Escuta”.

Dialogando com as contribuições de Reggio Emília, quanto à Pedagogia da Escuta, Rinaldi (2012, p. 205), nos sensibiliza para,

[...] ser o companheiro de viagem nessa busca por significados. Os sentidos que as crianças produzem, as teorias explicativas que elas desenvolvem na tentativa de encontrar respostas são da máxima importância, pois revelam de maneira vigorosa, como as crianças percebem, questionam e interpretam a realidade e seus relacionamentos com ela.

Se a conversa na Roda “gira”, nela aparecem pensamentos os mais diversos, os mais curiosos, criativos e lúdicos, materializados na linguagem. Para perceber toda essa inteireza e as características do pensamento infantil, é preciso diferenciar o olhar, que deve ser de cumplicidade, “no sentido de aliança, solidariedade, que fazem as crianças e os adultos se sentirem como se estivessem unidos, ligados por um desejo comum de compreender e conhecer”. (RINALDI, 2012, p. 206).

Rinaldi (2012, p. 206-207) reflete também sobre a “Pedagogia Relacional da Escuta”, que tem sua origem precisamente na ideia de que “as crianças são os mais ávidos investigadores do significado e da significância, e produzem teorias interpretativas”. Essa perspectiva colabora para nossa reflexão acerca do que observamos nas Rodas de conversa e nas conversas em pequenos grupos. Rinaldi (2012) destaca que precisamos entender e chegar mais perto das “teorias” que as crianças elaboram e desta forma ouvi-las, uma vez que isso permite transformar o mundo pessoal em um momento compartilhado. Não podemos esquecer que o conhecimento e a identidade são construídos na relação eu-outro.

Assim, num momento de Roda de conversa, as crianças elaboram conceitos, desenvolvem ideias e dividem com o outro. Em um momento de observação na instituição B. A professora senta com as crianças no *hall* de entrada da creche. Logo as crianças começam a falar dos pneus que estão empilhados próximos a elas. “Lucas: Olha! Pneu é roda. Tem grande, pequeno, pneu de carro, de bicicleta.” E Marina: “Muitas coisas têm forma de roda”.

Então se iniciou uma conversa espontânea e prazerosa e uma busca das crianças por formas e objetos que tivessem a forma de roda, parecendo até um jogo para ver quem encontrava mais rodas.

Marina: A lua e o sol também são em forma de roda.

Artur: E dentro do nosso olho também! Olha eu “tô” vendo no teu olho! E no nariz tem duas rodas!

Cecília uma menina que estava mais observar, disse baixinho: E a nossa cabeça, também parece uma roda.

Pedro: E então o nosso cérebro é do mesmo jeito? (*sic*).

Observados pela professora Rute⁴, as crianças conduziam suas curiosidades e seus achados, corriam para mostrar as rodas encontradas nas pinturas das paredes da creche. E, nos momentos oportunos, faziam sua intervenção ajudando a tecer significados, procurando numa atitude de aprendizado ouvir mais do que falar. Digo aprendizado, pois ainda requer uma mudança de postura por parte do professor. Buscamos compreender mediante a necessidade da escuta que,

A palavra “escutar”, então - não somente no sentido físico, mas também no metafórico - deixa de ser apenas uma palavra e se torna uma abordagem sobre a vida. É assim que entendemos seu significado: escutar é uma atitude que requer a coragem de se entregar à convicção de que o nosso ser é só uma pequena parte do conhecimento mais amplo; escutar é uma metáfora para estar aberto aos outros, ter sensibilidade para ouvir e ser ouvido, em todos os sentidos. (RINALDI, 2012, p. 208).

Quando a Roda de conversa é diretiva não há conversa entre as crianças, muito menos escuta. As crianças não se interessam pelo tema, pois este não faz parte de suas necessidades e interesses, cabendo a elas somente responderem “em coro”, aquilo que a professora quer escutar. Não há expressão genuína do pensamento, perguntas, confronto de ideias, não permitem que as crianças se expressem, pois, como a própria prática revela, são perguntas direcionadas.

Observamos uma Roda da professora Cecília na instituição A, na qual o tema era “boas maneiras”. Na ocasião, as crianças já sabiam de cor quais eram as boas maneiras e apenas as recitavam em voz alta. Após essa conversa, foi realizada a chamada das crianças presentes e faltosas, que também as crianças sabiam de cor. Quando a atividade terminou, uma das crianças começou uma conversa comigo. De todos os presentes eu era a única que estava ali somente escutando. Um menino, chamado André, olhou para mim e perguntou:

⁴ Cecília e Rute são os nomes fictícios das professoras sujeito desta pesquisa. Uma homenagem as escritoras Cecília Meireles e Ruth Rocha, autoras das obras “Ou isto ou aquilo” (1964) e “Marcelo, Marmelo, Martelo” e outras histórias (1970) que marcaram as primeiras leituras na infância da autora.

André: Tia quantos anos tu tem?
Janice: 37 anos
André: A minha mãe tem 23 anos. Quem é a mais nova?
Janice: Sorri e respondi. Sua mãe.
André: A minha avó tem 47 anos. Quem é a mais velha?
Janice: A sua avó.
André: Quantos anos faz?
Entendi que André estava perguntando sobre a diferença de idade entre eu e sua avó.
Então respondi: Sua avó é mais velha 10 anos. (sic).

Naquele momento, a criança não estava interessada na “conversa sobre boas maneiras”, mas em investigar, saciar sua curiosidade e explorar o novo, que naquele instante estava representado pela minha presença na pequena sala. Quantas observações, comparações e ideias matemáticas a criança trouxe na sua fala! Observei as outras crianças no momento em que André fazia as perguntas e percebi que todas estavam a escutar, muito atentas as perguntas do colega. Então, outro menino concluiu: “A tia aí é mãe!” Essa criança rapidamente interpretou o que o colega André gostaria de saber: se eu poderia ter idade de ser mãe ou avó. E então se antecipou, ajudando o colega a dar sentido as suas perguntas, ao seu pensamento. É neste mesmo sentido que Rinaldi (2012, p. 212), nos esclarece:

[...] as crianças podem crescer com a ideia de que os outros são indispensáveis para a identidade e a existência delas próprias [...] Percebemos não só que o outro se torna imprescindível para nossa identidade, nosso entendimento, nossa comunicação e nossa escuta, como também que aprender junto é prazeroso para o grupo, e que o grupo se torna um lugar de aprendizagem.

Concluimos o capítulo com nosso objetivo alcançado, que é a compreensão da Roda de conversa como mais uma possibilidade de aprendizagem pelas crianças, do desenvolvimento do seu pensamento, pois é um espaço democrático de participação, de escuta e de interações.

4 METODOLOGIA

[...] Uma boa interpretação do que quer que seja – um poema, uma pessoa, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade – conduz-nos ao coração daquilo que pretende interpretar. (GEERTZ, 1973 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994 p. 48)⁵.

Compreendermos as concepções e práticas sobre a Roda de conversa de duas professoras do Infantil IV de duas instituições de Educação Infantil da Rede Pública de Fortaleza é nosso principal objetivo. Para alcançarmos esse fim, a metodologia adotada é a Pesquisa Qualitativa, pois,

[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui, como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2011, p. 21).

A referida metodologia busca a compreensão de um fenômeno a partir de seus significados, da produção humana, das relações, da intencionalidade de compreendermos o real, o cotidiano. 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 contextos, do cotidiano, da cultura, na qual os atores sociais estão inseridos.

Bogdan; Biklen (1994) nos dizem que a Investigação Qualitativa nasce da observação, de estudos exploratórios em diferentes contextos. Essa abordagem tem raízes históricas, de rica tradição, que remontam aos estudos antropológicos e da sociologia da educação. Para os referidos autores,

Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...] a abordagem da investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

⁵ GEERTZ, C. Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In: **The interpretation of cultures**. New York: Basic Books, 1973.

Importante elencar que na Investigação Qualitativa existem características comuns que caracterizam os diferentes registros, que descreveremos a seguir.

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o *ambiente natural*. A primeira dessas características chama atenção para o tempo em que os pesquisadores dedicam-se ao trabalho de campo que poderá ocorrer em escolas, famílias, bairros comunidades e outros locais tentando elucidar questões educativas. Na verdade, as ações são melhores 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*, “Os dados obtidos são em forma de palavras ou imagens”, afirmam Bogdan; Biklen (1994, p. 48). Como é descritiva, reiteram os procedimentos que ajudam na coleta, tais como notas de campos, transcrições de entrevistas, fotografias, vídeos entre outros. Desta forma, asseguram os autores, “os investigadores tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo *processo de pesquisa* do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Deste modo, a ênfase recai na importância qualitativa do processo.

Os investigadores qualitativos tendem a *analisar os seus dados de forma indutiva*. Nesta perspectiva, não se recolhem dados com o objetivo de confirmar hipóteses. Segundo os autores, Bogdan; Biklen (1994), este é um processo construído de baixo para cima, com base em peças individuais que vão sendo inter-relacionadas. Afirmam: “Para um investigador qualitativo que planeie 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 “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.” (PSATHAS,1973 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

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, desdobramentos, estabelecidos por meio do diálogo entre os pólos investigador e sujeitos da pesquisa, ou como destacam os autores Bogdan; Biklen (1994, p. 51): “O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”.

Por meio dessas reflexões e almejando estarmos mais próximos das crianças e professoras para observarmos seu cotidiano, suas falas, expressões, gestos e da prática pedagógica acerca da Roda de conversa, optamos por uma metodologia de pesquisa de cunho qualitativo, elegendo “as estratégias mais representativas da investigação qualitativa que são a observação participante e a entrevista”. Com a intenção de nos inserirmos em seus contextos e ter “a compreensão de seus comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Realizamos os primeiros contatos iniciais e de apresentação da pesquisa nos dias 30 de setembro e 1º de outubro de 2014. Iniciamos os trabalhos de campo no período de 21 de outubro a 03 de dezembro de 2014. As observações foram realizadas duas vezes na semana, às terças-feiras e quartas-feiras. Na Instituição A fomos no período da manhã e na Instituição B, fomos no período da tarde.

A escolha das duas instituições, que denominamos de Instituição A e Instituição B, ocorreu pelo fácil acesso de localização e chegada da pesquisadora em tempo hábil para observar a chegada das crianças nas instituições e o tempo de Roda de conversa (que na maioria das instituições é realizada no início do turno). Os Centros de Educação Infantil (CEIs) ficam em bairros distintos, ambos pertencem à Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

A instituição A fica localizada num bairro da periferia de Fortaleza e atende crianças do Infantil I, II (período integral) e Infantil III, IV e V (em período parcial). A instituição conta com quatro salas para cada turma e uma sala para a brinquedoteca, estas são arejadas e não são amplas. Possui banheiro adequado ao tamanho das crianças, escovódromo, refeitório, cozinha, área de serviço e sala da coordenação, banheiros de professores e funcionários. Próximo ao portão de

entrada há uma área externa arborizada (onde algumas vezes as professoras fazem a Roda de conversa), também há um parquinho externo arborizado e com areia.

A instituição B também tem o mesmo padrão da primeira⁶, pois foram construídas no mesmo período, atende crianças do Infantil I e II (período integral) e Infantil III e IV (período parcial). A instituição conta com quatro salas para cada turma e uma sala que denominam “Sala do Faz de Conta”, nesta sala há fantoches, fantasias, chapéus, espelhos, uma minicozinha, almofadas, tapetes, computadores e mesinhas que simulam uma *lan-house* ou escritório, tudo, intencionalmente, preparado para o Jogo Simbólico das crianças. Assim como na instituição B, as salas são arejadas, mas não são amplas. O banheiro é adequado ao tamanho das crianças, possui escovódromo, refeitório, cozinha, despensa, área de serviço e sala da coordenação, banheiros de professores e funcionários. Próximo ao portão de entrada há um parquinho com balanços e pneus coloridos, uma pequena área com grama para os banhos de mangueira, assim como também há um parquinho externo com areia. O que nos chama atenção logo que adentramos à instituição, próximo à porta principal, há um muro pintado com muitos desenhos feitos pelas próprias crianças.

O critério utilizado para a escolha das professoras era pertencer ao quadro efetivo da Rede Pública Municipal de Ensino e ter dois anos ou mais de experiência nessa esfera. As duas professoras se submeteram ao concurso no ano de 2009 e estão na Rede Pública de Ensino desde o ano de 2010. E preencheram os critérios acima descritos.

A professora Cecília da instituição A, tem duas formações de nível superior: Secretariado e Pedagogia. Sua primeira experiência profissional foi em empresas de Recursos Humanos, voltados à sua primeira formação. Devido à segunda formação em Pedagogia lecionou por pouco tempo em escolas particulares. Em entrevista, perguntei por que Cecília procurou fazer a faculdade de Pedagogia e ela mencionou que foi “Incentivada por uma amiga e o que a atraiu também foi a facilidade que o curso oferecia que era a formação em dois anos” (*sic*).

⁶ A estrutura física da maioria dos Centros de Educação Infantil (CEI) de Fortaleza são padronizadas e constituída de: cozinha, depósito de alimentação e almoxarifado, sala para coordenação, banheiros para funcionários, banheiros para as crianças com chuveiros e sanitários adaptados a faixa etária das crianças, há um amplo galpão aberto e um espaço central. As salas são abertas, estilo “meia parede”.

A professora da instituição B, Rute, tem mais tempo de experiência docente, 21 anos. Iniciou a carreira no magistério através de concurso em outros níveis de ensino, Fundamental I e II. Também lecionou em cursos técnicos e superiores. Na Educação Infantil está desde 2010, portanto, tem quatro anos de experiência com crianças.

As turmas observadas são de crianças do Infantil IV, logo, possuem alunos de quatro anos de idade. As turmas têm número médio de dezoito a vinte crianças por sala. Nossa inserção foi um tanto facilitada pela receptividade das crianças em fazer amizade, assim como por sua curiosidade e desejo de conhecer uma nova pessoa.

Acompanhamos a chegada das crianças nas duas instituições. O tempo de chegada⁷, se caracteriza pela recepção e pelo acolhimento das crianças pela professora. Esse tempo é momento precioso para a observação, pois podemos ver como chegam (algumas já sorridentes, outras ainda muito sérias e sonolentas); momento de trazer novidades, como um brinquedo novo, um filme, um objeto; trazem para a sala notícias, fatos que ocorrem na família, no bairro, na cidade entre outros assuntos em evidência. Nesse tempo, iniciam a manhã ou tarde agrupando-se de diferentes modos: em duplas, pequenos grupos, grupos só de meninos ou só de meninas. Percebemos ser muito prazerosa essa troca para as crianças. É o momento para as “novidades” e onde os assuntos da Roda de conversa tem seu início.

Para tecer relações das falas das crianças com outras crianças e com os adultos, buscando compreender seus significados, utilizamos como principal procedimento metodológico a observação do tempo de Roda de conversa e da prática pedagógica da professora. E como instrumentos as anotações no diário de campo, filmagens e entrevistas semi estruturada com as professoras.

⁷ De acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil (2015) da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) o Momento de Chegada à instituição deve ser proposto atentando para o aspecto de movimento das crianças que, aos poucos, chegam e se envolvem numa atividade em andamento. Por isso, as atividades propostas para esse tempo não devem constar de início, meio e fim delimitados, como uma roda de conversa ou uma leitura de história, visto que as crianças que chegam após seu início podem ter perdas de informações e, com isso, não se sentir motivadas a participar. Nesse sentido, as experiências a serem vivenciadas devem ser propostas visando o envolvimento a qualquer instante em que for preciso. O objetivo é acolher a criança e envolvê-la no grupo proporcionando a ela um sentimento de segurança e de pertença.

Antes de descrevermos os procedimentos e instrumentos da pesquisa, salientamos que a inserção no trabalho de campo é de suma importância, pois significa o primeiro contato do pesquisador com a instituição, com o grupo e com os atores sociais. Neste momento, buscamos ser compreendidos, ser aceitos, conhecer as pessoas em seus contextos e em suas relações, fazendo aproximações, rompendo com o estranhamento. Segundo Cruz Neto (1994, p. 55),

É fundamental que essa aproximação seja uma relação de respeito efetivo pelas pessoas e pelas suas manifestações no interior da comunidade pesquisada. Em segundo lugar, destacamos como importante a apresentação da proposta de estudo aos grupos envolvidos. [...] É preciso termos em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo [...].

Após a inserção em campo, passamos a observar o cotidiano dos grupos de crianças e das professoras. A observação nos permitiu estar próximo dos contextos vivenciados pelos atores sociais. Na observação o fenômeno estudado apresenta-se em sua inteireza e nos possibilita observarmos outras relações que vão surgindo ao longo dessa inserção. Nesse momento atores e pesquisador estão próximos do fenômeno estudado, como bem expressa a fala de uma criança: “Já chegou a professora que vem ver a nossa Roda!” E os sentidos de aproximação: “Amanhã tu vem de novo me olhar?”.

De acordo com Bogdan; Biklen (1994), a observação participante, juntamente com a entrevista, são as estratégias mais representativas da investigação qualitativa. Ainda segundo os estudiosos, o papel do investigador não é compreendido como detentor do saber, do conhecimento, mas como um intérprete, “um contínuo participante/observador”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 125).

Ao mesmo tempo a interpretação exige certo equilíbrio, pois como nos diz os autores, “a sua participação exata varia ao longo do estudo. [...] É necessário calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 125).

Esse procedimento nos permite captar, uma variedade de situações, além das falas, as expressões, gestos, posturas corporais e manifestações de negação, concordância, interesses, desejos, tudo isso é observado diretamente sob o olhar atento do pesquisador.

Um importante aliado na observação é o Diário de Campo, instrumento também usado neste estudo. Nele descrevemos tudo o que observamos, nossas impressões, percepções, achados e desdobramentos da observação. O observador participante, deve se preocupar também com outras formas de registro, aliados ao Diário de Campo.

Em nossa pesquisa, nos interessa também como objeto de estudo “as falas das crianças” em toda sua inteireza, expressões faciais, posturas corporais, gestos, entonações de voz entre outras reações que a escrita e observação não conseguem captar. Em nossa pesquisa também fizemos uso de filmagens. Segundo Leite (2008, p. 132 -133), ao relatar sua experiência,

[...] as possibilidades de anotações in loco ficam prejudicadas, além de serem muito mais seletivas e atravessadas pelo olhar e escuta do pesquisador. Afinal, como registrar tantos meandros, tantos detalhes, tantas relações para depois debruçar-se? Atualmente temos feito uso direto de gravador, filmadora e máquina fotográfica digital - instrumentos tecnológicos que visam minimizar a intervenção do pesquisador no processo de captação e registro das falas e ações das crianças.

A referida pesquisadora chama atenção para o uso de equipamentos de vídeo e áudio, uma vez que eles minimizam a interferência do pesquisador, pois “registrar/gravar”, já é um recorte, pois o que é registrado pela mão do pesquisador pode deturpar o que foi observado. E ainda complementa,

As filmagens, fotografias e gravações em nossas pesquisas têm três finalidades básicas: a primeira e mais evidente é capturar/registrar os encontros fonte de dados essencial nas pesquisas; a segunda diz respeito a um objetivo a longo prazo que, pouco a pouco, vem se delineando: a construir um espaço de educação, linguagem e memória da infância, na qual imagens, vozes e produções culturais da, para e sobre a infância possam ficar preservadas[...]. (LEITE, 2008, p. 134).

Complementamos o que foi observado com as filmagens das crianças na Roda de conversa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras. Marcamos com antecedência o dia e um espaço tranquilo e reservado do CEI para as entrevistas. Estas visavam ouvir as professoras sobre suas práticas e concepções sobre a Roda de conversa.

As entrevistas realizadas foram um complemento da nossa observação e também uma oportunidade de aproximação e diálogo com as professoras sobre nosso objeto de estudo e outros temas que foram se desdobrando. Sobre a

importância da entrevista na Investigação Qualitativa Bogdan; Biklen (1994, p. 134), revelam que,

[...] as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, 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.

Após as observações das Rodas de conversa, das filmagens e da leitura das anotações do diário de campo e entrevistas, chega o momento da Análise dos Dados. Este é um momento importante, pois o pesquisador busca compreender “os principais achados da pesquisa”, conforme nos esclarecem Ludke; André (1986, p. 48). Como bem dizem Bogdan; Biklen (1994, p. 48), para o investigador é importante não “divorciar o acto, a palavra ou gesto do seu contexto” para não “perder de vista o significado”.

Por isso revisitamos e analisamos atentamente o material coletado como as anotações no diário de campo. As diferentes situações de Roda de conversa foram muito significativas, pois permitiram ouvir as crianças em diferentes momentos, em que foram realizadas as Rodas de conversa: embaixo da mangueira, na sala de aula, no *hall* de entrada do CEI, na Sala do Faz de Conta. Estarmos próximas a elas só reiterou o desejo e a necessidade de que nós, pesquisadores, professores, profissionais da educação, famílias, saibamos ouvi-las.

Sobre a importância de ouvir as crianças, em pesquisas, Campos (2008, p. 36) menciona que “[...] introduz uma mudança radical na abordagem do pesquisador adulto junto às crianças: o objetivo de dar voz à criança e de moldar a pesquisa às possibilidades de captar essa voz.”.

Além disso, fizemos uma leitura atenta e criteriosa das transcrições das entrevistas realizadas com duas professoras, para que percebêssemos as categorias que mais se sobressaíram, se repetiram e as informações implícitas nas falas dos sujeitos.

Em seguida, fizemos a organização do material para a construção das categorias de análise. Salientamos que essas categorias foram estruturadas a partir dos meus questionamentos iniciais, colocados também para as professoras Cecília e Rute, por meio da entrevista.

Destacamos que, para realizarmos a análise de forma criteriosa, também revimos as filmagens (que possibilitou observar atentamente os gestos e expressões das crianças e das professoras), fizemos também uma revisão de literatura para nos fundamentar.

É nosso desafio refletir, cuidadosamente, como orientam as autoras, Ludke; André (1986, p. 48), 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’”. Indo além da mera descrição, e é nosso desafio acrescentar algo de novo ao tema pesquisado, buscando contribuir para pesquisas futuras, para a melhoria da prática pedagógica e para a necessidade de ouvir as crianças.

Desta forma, elegemos trazer a descrição das Rodas de conversa observadas, que desde o terceiro capítulo enriquecem a discussão teórica. Trazemos as falas das professoras na íntegra, evitando ao máximo os recortes, para que possamos tecer significados sobre a compreensão, concepções e práticas sobre a Roda de conversa das professoras do Infantil IV de instituições de Educação Infantil da Rede Pública de Fortaleza.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O encontro gera conhecimento da criança com criança, da criança com ela mesma, da professora com as crianças, da professora com cada criança e dela (professora) com ela mesma. (FREIRE; MELLO, 1986, p. 103).

Tecer significados que ultrapassem a mera descrição, mas que tragam contribuições para o aprimoramento da prática pedagógica dos professores de Educação Infantil e para o reconhecimento da criança como sujeito competente, que influencia e age na cultura, é o que ora buscamos.

Na Roda de conversa a criança em seu contexto social, fala por ela mesma, sendo este um espaço para dizer, revelar seus problemas, suas curiosidades, angústias, alegrias, fatos da casa, da cidade, do bairro e do mundo. São muito significativas as interações e a influência que o outro exerce nessa troca, tal fato ajuda a criança a se constituir como pessoa, nos processos de diferenciação, construindo identidades individuais e coletivas na relação Eu-outro.

Para melhor compreendermos a importância do outro para o desenvolvimento, para a aprendizagem e para a constituição da pessoa, recorreremos aos aportes das Teorias sociointeracionistas. Vygotsky dá uma grande importância ao papel das interações sociais para o desenvolvimento do ser humano. Para esse teórico, o desenvolvimento não ocorre somente pela maturação nem pela influência do meio, mas “é um processo de desenvolvimento socialmente construído.” (REGO, 1995, p.56).

Segundo os estudos de Rego (1995, p. 60-61), sobre a teoria Vygotskyana, “o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social”.

O homem se faz homem, mediante as relações no ambiente social. Nossas características individuais, as formas de agir, pensar, sentar, gesticular, falar, brincar e conhecer dependem das interações com o meio físico e social. A linguagem é um paradigma que fornece os meios para as formas de pensar e da capacidade de representação simbólica, característico do desenvolvimento tipicamente humano. Em síntese, “[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança.” (VYGOTSKY, 2005, p. 62).

A contribuição de Wallon também nos ajuda a pensar a construção da pessoa nas relações e conflitos “Eu-outro”, “A distinção entre o eu e o outro só se adquire progressivamente, num processo que se faz pelas interações sociais”. (GALVÃO, 1995, p. 50).

Na construção da pessoa Wallon descreve o desenvolvimento da “passagem de uma consciência individual (egocêntrica) a uma consciência social, aberta à representação do outro e capaz de relações de reciprocidade”. A construção do “Eu Corporal” é condição para a construção do “EU Psíquico”, que ocorre no estágio do personalismo (que cobre a faixa dos três aos seis anos, equivalente a idade das crianças participantes da nossa pesquisa), nesse estágio,

[...] a tarefa central é o processo de formação da personalidade. A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, re-orienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas. (GALVÃO, 1995, p. 44).

A Psicogênese da pessoa completa caracteriza os estudos da criança contextualizada concretamente, tanto nas suas relações com as pessoas e com o meio. Assim, é preciso que nós professores de Educação Infantil, tenhamos um olhar sensível e contextualizado sobre as expressões das crianças, assim como destaca a professora Rute,

[...] muitas vezes eles falam sem mesmo verbalizar, a dúvida, os questionamentos, o corpo vai mostrando como a criança vai se sentindo na Roda de Conversa [...] As expressões das crianças são muito ricas, a inquietação, o desejo de falar, muitas vezes o corpo fica todo se mexendo, por que a criança quer falar, e é muito mais rica quando é o próprio colega é que percebe que o colega quer falar [...] são as linguagens: corporal e afetiva. (Professora Rute).

A professora reconhece o desenvolvimento da criança de forma integrada em seus aspectos afetivo, corporal, interacional, expressivo. A expressão do pensamento vai além da oralidade, pois o corpo também fala, as expressões são ricas em significados. Isso é o que propõe Wallon no estudo integrado do desenvolvimento do ser humano, ou seja, a pessoa é uma totalidade. Afetividade, o ato motor e a inteligência, aparecem nessa teoria como integrados e identificados como campos funcionais, nos quais se distribuem a atividade infantil. Ao longo do desenvolvimento ocorrem sucessivas diferenciações entre esses campos e no interior de cada um. A afetividade, nessa teoria, é um termo abrangente que envolve

várias manifestações, assim como o ato motor tem diversos significados. (GALVÃO, 1994).

Interessa-nos nesse estudo, dizer o quão importante é nos voltarmos para a dimensão corporal do desenvolvimento da criança, pois “A função postural está ligada também à atividade intelectual. As variações tônicas refletem o curso do pensamento”. (GALVÃO, 1995, p. 71).

Estas variações posturais aparecem de forma recorrente em nossas observações e filmagens. As crianças ficam muito atentas a participar da conversa, ao seu modo, contribuindo com a fala de um colega, se expressando através das posturas corporais como: deitando-se para ficar mais a vontade, batendo palma, apontando, arregalando os olhos de admiração ou de espanto ou, até sem demonstrar nenhum interesse pela conversa, mas realizando algum tipo de movimento como bater o pé, fazer sons com a boca, fazer algum movimento com algum objeto.

Com relação a este aspecto, e dando sustentação às nossas observações, Galvão (1995, p. 72) afirma que,

[...] a criança recorre ao gesto para completar a expressão do seu pensamento. [...] Muitas vezes, para tornar presente uma ideia, a criança precisa construir, por meio de seus gestos e posturas, um cenário corporal - o gesto precede a palavra. É o que Wallon chama de mentalidade projetiva: ainda frágil, o ato mental projeta-se em atos motores.

De modo geral, as categorias de análise seguiram por reflexões iniciadas, a partir dos meus questionamentos iniciais, colocados para Cecília e Rute, por meio da entrevista. Deste modo, percebemos que a Roda de conversa aparece nas falas das duas professoras como um importante espaço de diálogo e de expressão das crianças. Vejamos o que elas dizem:

A Roda de conversa é um espaço de diálogo, da professora com as crianças e das crianças entre si. Então, na roda de conversa ela vai ampliar as capacidades cognitivas, comunicativas, orais, a criança vai expor suas idéias. (Professora Cecília).

Eu acho que a Roda de Conversa tem um papel fundamental na expressão, porque entre as falas vão se constituindo os gestos, os movimentos, vão ampliando o vocabulário, a aprendizagem, a visão de mundo. (Professora Rute).

A professora Cecília, embora reconheça a Roda como espaço de diálogo, se contradiz ao afirmar saber ser a Roda, um espaço para que a professora “ensine,

tire dúvidas e amplie os conhecimentos das crianças”. Percebemos a existência de certa preocupação na condução do processo de ensinar e aprender, como fica claro na fala abaixo:

[...] a professora tem que aprender a ouvir para tirar as dúvidas tá entendendo? E esclarecer para as crianças aquelas dúvidas e também ensinar a ouvir o colega, o que as crianças acham sobre determinado assunto, ampliar os horizontes das crianças. (Professora Cecília).

Como já discutimos no terceiro capítulo a Pedagogia da Transmissão Oliveira-Formosinho (2007, p. 45) caracteriza-se na “lógica dos saberes, nos saberes que são transmitidos e o papel do professor é de dar informações, moldar, reforçar”. As interações professor-criança são mais valorizadas do que as interações criança-criança. E é isso que Cecília tem como concepção. Para Barbosa (2006, p. 25),

[...] a Educação Infantil é constituída de relações educativas entre crianças-crianças-adultos, pela expressão, o afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudos, em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares.

Neste sentido, a relação criança-criança deve ser valorizada e evidenciada pelas professoras de Educação Infantil, pois as interações são reconhecidas como propulsoras de aprendizagens e como representativas de suas culturas. Cecília ainda não parece ter clareza deste aspecto, aproveitando os momentos da Roda de conversa para fins outros que não a livre expressão das crianças.

Já a Rute parece ter outra perspectiva. Isso fica claro tanto na sua fala quanto na sua condução da Roda. Vejamos o que ela diz:

[...] quando essa troca se dá entre os pares ela se torna muito mais rica, pois é uma aprendizagem que vai se construindo entre eles, entre as crianças que fazem parte da sala, que tem a mesma idade e que mesmo morando em bairros semelhantes eles têm visões diferentes, porque fazem parte de famílias diferentes, porque tem uma cultura diferente, muitas vezes até vizinhos, as histórias de vida são bem diferentes e que no diálogo deles vão se completando, vão se enriquecendo [...]. (Professora Rute).

As interações são pouco observadas por Cecília, sendo quase sempre perpassada pela condução e intervenção do adulto. Em sua fala o adulto é o parceiro mais experiente. Entretanto, ela não espera que as próprias crianças resolvam seus conflitos: sobre de quem é a vez de falar, por exemplo. Ela intervém

sempre e não percebe que as crianças podem aprender com esse conflito. Na verdade, esse é um dos papéis do professor de Educação Infantil: possibilitar que as crianças também resolvam seus conflitos e que compartilhem saberes entre elas. Observemos o que Cecília falou:

Eu acho que a professora tá ali na roda mais pra intermediar essa conversa que vai haver entre professor-crianças e entre as crianças, porque uma fala e a outra quer logo falar, aí a gente tem que pedir 'Deixa ele terminar de falar'. Vamos ouvir o coleguinha depois você fala, as crianças não tem muita paciência [...] então a professora tá ali mais pra esclarecer, pra intermediar mesmo. (Professora Cecília).

Em estudo recente sobre as interações sociais, Oliveira (2011, p. 29) aponta que o desenvolvimento não ocorre de forma isolada, mas por meio de trocas recíprocas, de interações construídas especialmente com as pessoas, e nas relações com a cultura. Desta forma, assegura que, é “[...] preciso investigar as relações interpessoais criadas por adultos e crianças em contextos concretos, atento às atividades dos parceiros nas situações que expressam significados e modos de ação historicamente construídos”. Chamou nossa atenção essa Roda de conversa na instituição onde exercemos a função de coordenadora:

Arthur: A galinha tem asas bem pouquinho. E também tem a galinha dos ovos de ouro. E tem um bicho bem grandão que também tem asas e não voa.
 Professora: E por que esse bicho não voa?
 Porque as asas são fracas.
 Professora: Qual é o nome desse bicho?
 Maria: É o gancho!
 Eric: É o Ganso.
 Professora: Será que não voa? E quais os que voam?
 Débora: Papagaio e arara.
 Professora: E por que esses voam?
 Débora: Porque têm asas compridas.
 Professora: Mais sabia que a asa do ganso também é comprida?
 Arthur: Então ele voa. A galinha é que não voa!
 Professora: E tem mais algum bicho que voa?
 Maria: Tem a borboleta!
 Professora: Quer dizer que a borboleta voa? E por que ela voa?
 Fátima: Porque tem asa bem figurita!
 Professora: E o que é asa figurita?
 Fátima: É uma asa que é só pra borboleta.

Percebemos uma ampliação do tema, que se iniciou com questões sobre a galinha e foi ampliado para o tema aves que voam, que não voam. Professora e crianças trocam ideias. A professora vai mediando à conversa e as crianças levantam hipóteses, pensam e criam seus conceitos sobre o tema.

A seguir, perguntamos às professoras sobre o seu papel junto às crianças e elas mencionaram:

Eu acho mais importante na Roda de conversa... para a professora é aprender a ouvir as crianças, [...] a professora tem que aprender a ouvir para tirar as dúvidas tá entendendo? E esclarecer para as crianças aquelas dúvidas e também ensinar a ouvir o colega, o que as crianças acham sobre determinado assunto, ampliar os horizontes das crianças. (Professora Cecília).

O papel da professora na Roda de conversa é de mediadora, a professora na verdade está na Roda como ponto de equilíbrio, a professora não é a dona da Roda de conversa, a professora vai simplesmente mediando, entrando onde se faz necessário, não é aquela que vai dizer que a roda tem que ter tantos minutos, porque tem que cumprir um prazo, um tempo estabelecido, é mediadora dos diálogos. (Professora Rute).

Percebemos haver uma diferença clara entre as perspectivas das professoras. A professora Cecília compreende bem que o papel do professor é mediar as interações. Em sua fala aparece uma concepção diretiva, de que é preciso ouvir a criança para ensiná-la, orientá-la. A professora centraliza sempre na figura do adulto a condução de todo processo, transparecendo a ideia de uma criança pouco competente. Nos momentos de observação acompanhamos a seguinte elaboração de uma criança, na Roda de conversa com um determinado tema, descrito na entrevista pela professora Cecília. Vejamos este trecho da entrevista:

[...] Que nem aquele dia da Roda de Conversa sobre o filme Frozen que o Davi disse que gravetos são pequenos galhos que servem pra fazer fogueira. Aí parece até que o menino viu isso no dicionário e a gente até se admira e diz: Menino onde foi que tu aprendeu isso? Tu já sabe isso? Eu acho muito interessante, por que da onde é que uma criança do Infantil IV vai falar tão bonitinho daquele jeito? (Professora Cecília).

Percebemos que a professora Cecília, não reconhece que as crianças muito antes de entrar para as instituições de EI já trazem consigo conhecimentos diversos. Já a professora Rute, percebe-se parte integrante do grupo, intervindo somente quando se faz necessário, não só como mediadora, mas também interagindo com as crianças, pois reconhece que a Roda e a conversa são das crianças. Desta forma, a professora reitera em sua fala:

Penso que a conversa parte da criança ... então o que eu tenho que fazer, enquanto professora é mediar de acordo com a necessidade do grupo, tentar fazer um link, ir costurando o assunto, esse é o meu papel e dentro

desse assunto eu vou percebendo o tema que mais se sobressai nas falas das crianças, fazendo uma ponte entre as necessidades deles [...].
(Professora Rute).

Ainda sobre o papel do professor para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, Vygotsky (1998, p.133), nos diz que o professor é visto como um parceiro mais experiente, aquele que também atua na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança, garantindo que, nessa interação, a criança se aproprie dos elementos da sua cultura. Não podemos esquecer que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

Interessante compreender o papel do professor como para além de ser aquele profissional “vocacionado” ou que tenha competência no manejo ou “domínio” de sala de aula. Buscamos exercer nossa profissionalidade de maneira ética, política e que atenda às especificidades do trabalho na Educação Infantil. Podemos aprender sobre o Papel do Professor na experiência de Reggio Emília, uma experiência que envolve várias dimensões. Dentre elas, o de guia que conduz um grupo. Desta forma o papel do professor é, segundo Edwards (1999) *apud* Filippini (1990), p. 160,

[...] acima de tudo ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem. Tem, para nós, o papel de ‘distribuidor’ de oportunidades; e é muito importante que a criança sinta que ele não é um juiz, mas um recurso ao qual pode recorrer quando precisa tomar emprestado um gesto, uma palavra.

A professora Cecília reconhece que precisa aprender a ouvir a criança. Contudo, em sua concepção, aparece uma prática diretiva, de que o “professor precisa sempre ensinar, conduzir todo o processo”. A professora parece ainda não compreender que ouvir o outro se dá nas interações, na escuta atenta e interessada da criança.

Na fala da professora Rute, ouvir o outro é um processo que se constrói a cada dia, no qual as crianças vão se sentindo parte integrante do processo de participação. Acredita que,

O mais importante na Roda é a expressão de cada um, a possibilidade deles se apropriarem do discurso, da fala, se sentirem parte integrante do processo de aprendizagem deles. É um momento que não sou eu, não é o A nem o B que vai comandar a aprendizagem deles, é algo deles, é o

momento em que eles estão construindo as aprendizagens deles. As crianças se acham importante, pois contribuíram com informações, por que responderam indagações do próprio colega. É tanto que na 'Roda de conversa sobre a pressão alta' levam as crianças a compreenderem que elas também conhecem sobre o mundo e que a fala dele é ouvida com respeito. (Professora Rute).

De acordo com o postulado Vygotskyano: “a linguagem humana, é um sistema simbólico fundamental na mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento”. (OLIVEIRA, 1992, p. 27).

Para esse teórico a linguagem tem duas funções: a de intercâmbio social e de pensamento generalizante, ou como explica Oliveira (1992, p. 27),

[...] além de servir ao propósito de comunicação entre os indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instancias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem.

Desta forma, ao utilizarmos a linguagem realizamos classificações, abstrações, generalizações, nomeamos os objetos mediados pela linguagem, pela palavra, “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”. (OLIVEIRA, 1992, p. 28).

Em sua teoria Vygotsky aborda a Formação de Conceitos, como “construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo do processo de desenvolvimento”. (OLIVEIRA, 1992, p. 28).

O grupo cultural no qual os indivíduos convivem e se desenvolvem é que irão fornecer os significados encontrados no mundo real ordenado em categorias (denominados conceitos), que são nomeados, mediados pela palavra. Vygotsky realizou vários estudos, sobre a Formação de Conceitos, a Formação de Complexos até chegar ao seguinte postulado, e suas implicações para o desenvolvimento humano.

[...] o indivíduo humano, dotado de um aparato biológico que estabelece limites e possibilidades para seu funcionamento psicológico, interage simultaneamente com o mundo real em que vive e com as formas de organização desse real dadas pela cultura. Essas formas culturalmente dadas serão, ao longo do processo de desenvolvimento, internalizadas pelos indivíduos e se constituíram no material simbólico que fará a mediação entre sujeito e objeto de conhecimento. (OLIVEIRA, 1992, p. 28).

A formação dos conceitos é fundamental, para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, pois “a linguagem internalizada, passa a

representar essas categorias e a funcionar como instrumento de organização do conhecimento”. (OLIVEIRA, 1992, p. 31).

O referido teórico parte do pressuposto que, muito antes de entrar para a escola, a criança já construiu uma série de conhecimentos do mundo que a cerca. Por isso Vygotsky refere-se aos “Conceitos cotidianos ou espontâneos”, ou seja, “conceitos desenvolvidos no decorrer da atividade prática da criança, de suas interações sociais imediatas.” (OLIVEIRA, 1992, p. 31).

Os chamados “Conceitos Científicos”, “são aqueles adquiridos por meio do ensino, como parte de um sistema organizado de conhecimentos, [...] onde as crianças são submetidas a processo de instrução escolar.” (OLIVEIRA, 1992, p. 31).

Essa contribuição é importante para definir o papel das instituições de EI e da escola que é de considerar o que as crianças já sabem, com os conhecimentos socialmente e historicamente construídos. Concepção basilar para que se tenha uma pedagogia que tenha o criança/aluno como centro, que cultive as interações que valorize os diferentes saberes. Os dois conceitos, embora diferentes, estão intimamente relacionados e se influenciam, fazendo parte de um único processo de Formação de conceitos. Esse processo é longo e complexo, exigindo operações sofisticadas como atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Portanto, não pode ser transmitido, nem aprendido de forma mecânica, mas sim com significado, relacionando conhecimentos cotidianos e científicos. Esse é fundamentalmente o papel da escola.

A criança elabora conceitos, levanta hipóteses, interage como 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. Como nos diz 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”.

Na Roda da Professora Rute, observamos esta conversa:

Professora: Marcos você sabe da Luísa?

Marcos: Tá com pressão alta! Tá doente.

Professora: É? Quem foi quem te deu essa informação?

Marcos: Eu.

Professora: E onde tá doendo na Luísa?

Marcos aponta para o braço. E responde: Tá com pressão alta.

Professora: E o que é pressão alta, então? Explica aí?

Marcos: É quando uma pessoa tá tossindo muito.
 Professora: E o que a pessoa tem que fazer?
 Marcos: Vai pra casa tomar remédio.
 Professora: E você sabe quando a Luísa vai poder vir?
 Marcos: Só quando ela melhorar e tomar remédio
 Professora: E quem vai dá remédio pra ela?
 João: Quem vai dá o remédio é o médico.

O que distingue as duas professoras no modo de conduzir a Roda é que a professora Cecília não parece perceber que a criança tem a capacidade de fazer relações entre os conhecimentos, falas e pensamentos. A professora Rute respeita as capacidades das crianças, como ser competente, ativo, sujeitos que, ao entrar na escola, já trazem consigo conhecimentos e vivências.

Zabalza (1998, p. 19-20), ao referir-se a criança competente e como sujeito de direitos, revela que esse conceito foi um dos aportes para a reforma educativa espanhola e constituiu um importante eixo para ressignificar o trabalho com crianças. Essa ressignificação não passa pela idéia de se construir novas aprendizagens, mas de enriquecer os âmbitos de experiência.

Trata-se de não “didatizar” tudo o que as crianças trazem para a conversa, mas como tão bem explica Zabalza (1998, p. 20): “mas de tirar proveito do vasto repertório de recursos (linguísticos, vivenciais etc.) que os indivíduos têm acesso”. Assim, complementando a ideia defendida, Zabalza (1998, p. 20), complementa: “a criança é competente [...] ao entrar na escola já traz consigo vivências e destrezas (competências de diversos tipos e com diferentes níveis de evolução) que a escola aproveitará como alicerces do seu desenvolvimento”. Assim ocorreu na observação da turma da Professora Rute, na Roda de conversa sobre “as rodas” existentes nos diferentes espaços do CEI. Relembremos um trecho que se encontra no terceiro capítulo deste trabalho: Lucas: “Olha! Pneu é roda. Tem grande, pequeno, pneu de carro, de bicicleta”. E Marina: “Muitas coisas tem forma de roda”.

Então se iniciou uma conversa espontânea e prazerosa e uma busca das crianças por formas e objetos que tivessem a forma de roda, parecendo até um jogo para ver quem encontrava mais rodas.

Marina: A lua e o sol também são em forma de roda.
 Artur: E dentro do nosso olho também! Olha, eu tô vendo no teu olho! E no nariz tem duas rodas!
 Cecília uma menina que estava mais observar, disse baixinho: E a nossa cabeça, também parece uma roda.
 Pedro: E então o nosso cérebro é do mesmo jeito?

Após essa conversa a professora Rute caminhou com as crianças sobre as dependências do CEI, observando os diferentes tipos de rodas nos espaços. A experiência foi muito interessante, pois possibilitou a investigação, as relações entre um mesmo objeto situado em diferentes contextos. Além disso, a professora também poderia ter aliado a esses conhecimentos cotidianos, aos conceitos científicos de círculo, esfera, o que significou a invenção da roda para o ser humano dentre outros conhecimentos sistematizados.

Já a professora Cecília parece se surpreender com as capacidades das crianças de falar sobre diversos assuntos com desenvoltura e revelar conhecimentos que lhes são interessantes, próximos do seu interesse e que despertam sua curiosidade. A nosso ver, nada há de surpreendente, pois as crianças, tal como fundamentamos, possuem conhecimentos antes mesmo de entrar para a escola. Deste modo, elas querem falar do que sabem, do que escutam nas conversas com adultos, do que veem na TV, na internet, no celular ou que “leem” nos livros.

No entanto, como é possível perceber, a professora Cecília parece se surpreender com o que as crianças trazem e demonstra interesse em aprender com elas. Senão, como compreender esta sua fala?

[...] às vezes a gente fala de um assunto e a criança tem uma criatividade imensa pra falar e nós professores aprendemos com ela. Às vezes, a gente até se admira: “Valha essa criança sabe disso?” Uma vez eu tava na roda com os meninos e achei tão interessante, uma criança do Infantil I se aproximou e ela tem um umbigo saliente, que é até irmã de uma das minhas alunas, aí a gente tava falando aí logo surgiu perguntas sobre bebê, gêmeos, aí teve uma criança que perguntou: “Tia por que o umbigo da irmão da Micaelly não caiu ainda?” Aí eu comecei a rir! Então a criança já tem aquela noção de o umbigo cair né? Aí eu expliquei que o umbigo dela já havia caído e que era mesmo daquele jeito. Eu adoro conversar com as crianças. Porque a gente pensa que elas não sabem, mas elas estão atentas. (Professora Cecília). (*sic*).

A professora Rute tem outro olhar que expressa as concepções plurais de crianças e infâncias. Falamos sim, de Infância(s) e Criança(s), pois são vivenciadas de modo muito diversos, em contextos diferenciados. Como é destacado no documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* (2009, p. 22): “Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças por serem crianças, não precisam estar condicionadas as mesmas experiências”. Esta compreensão da diversidade de infância é vista na fala da Rute:

O respeito, a valorização do outro e a sua própria valorização, reconhecer-se como um ser que pensa, um ser crítico, que é capaz de contribuir, que mesmo sendo criança já traz consigo conhecimentos, a escuta atenta ao outro, tão necessária para se constituir enquanto sujeito, o respeito as diferenças, as falas de cada um, a compreensão de que não existe uma homogeneidade e de que somos diferentes, tempos opiniões diferentes, mesmo que fazendo parte de uma mesma sala de uma mesma instituição, tendo a mesma professora, são crianças diferentes, são crianças que merecem ser respeitadas nessa diferença e isso eles percebem e compreendem muito bem. (Professora Rute).

A professora Cecília ainda parece caminhar para o entendimento do que seja a escuta da criança. Seu pensamento e concepção ainda são divergentes no que tange ao discurso e a prática pedagógica. Ainda se prende ao tema da Roda, preocupando-se com os conteúdos, o tempo cronológico, os temas e “as novas aprendizagens”, ao invés de enriquecer a partir das experiências que as crianças já trazem. Para demonstrar um pouco esta nossa afirmativa, trazemos uma fala da professora:

Quando a gente ouve a criança a gente pode até fazer um planejamento. Naquele exemplo né: Tia por que se têm gêmeos? O que são gêmeos? Aí é bom pra gente (professora) pra abordar a curiosidade da criança, aproveita e prepara uma aula pra aprimorar os conhecimentos das crianças sobre aquilo, tá entendendo? Ajuda muito a gente. Às vezes até um assunto bobo mesmo, tem criança que não sabe então a gente pode até aprofundar o assunto, que sempre tem uma que não sabe. (Professora Cecília).

De modo distinto, a professora Rute, em sua fala, aponta para outro elemento que contribui para a produção da cultura infantil. Percebe a criança reconhecendo seu espaço como protagonista. Enxerga meninos e meninas que vivenciam as culturas midiáticas e visuais e que aprendem de modo diferente, reivindicando esse espaço. Reconhece o espaço coletivo da Roda como espaço de afirmação dessa cultura:

[...] Na roda há a construção do conhecimento científico e crítico, que nós erroneamente pensamos que as crianças não têm. Uma vez uma criança disse pra mim: “Tia só tu deixa eu falar!” Então percebi que, em casa, ele não tem esse espaço pra se expressar. E só eu deixo você falar? E os seus colegas não deixam você falar? E a criança respondeu: “Eu tô falando de grande!” Então a criança estava falando dos adultos. E ainda me disse mais: “Tia quando eu vou falar na minha casa, a minha mãe manda eu calar a boca, porque eu sou criança”. (Professora Rute).

Rute traz questões importantes e necessárias de serem refletidas: a crença de que criança é incompetente e de que elas ocupam um lugar de subalternidade com relação aos adultos. Para ela, é uma ideia que deve ser

desconstruída e superada pela perspectiva da criança considerada competente. Complementamos essa importante percepção e analisamos as relações hierárquicas entre adultos e crianças, à luz da contribuição de Barbosa (2009, p. 26), que assegura:

O encontro entre gerações, crianças e adultos, é extremamente importante para o movimento histórico e cultural que congrega tanto a transmissão como a projeção de novidades. As crianças não nascem com a consciência de si. O conhecimento sobre si mesmo se manifestará através da imitação e da oposição frente ao outro, como possibilidade de se afirmar como alguém distinto.

Para iniciarmos uma reflexão acerca da compreensão das professoras sobre a importância de escutar a criança, perguntamos sobre este tema. Em suas falas, ao longo das suas respostas, vemos duas formas distintas de olhar das professoras. Podemos perceber o quanto essa concepção ainda precisa ser aprofundada, discutida e, principalmente, de como a escuta já aparece na prática pedagógica, revelada na postura da professora Rute e na alegria da participação e interações entre a professora e as crianças, assim como nas relações entre pares.

Podemos também concluir que aprimoramento da prática pedagógica perpassa, fundamentalmente, pelos percursos de formação inicial e continuada de professores, como um eixo importante para a qualidade no atendimento as nossas crianças, pois segundo Hollanda; Cruz, 2004 *apud* Cruz (2010, p. 352): “[...] se quisermos melhorar a qualidade da educação oferecida às crianças pequenas, temos que, necessariamente, nos comprometer com a qualidade da formação de professores”. Investir na formação de professores pode contribuir para que as instituições de EI sejam, na prática, espaços de interações diversas, de brincadeiras, ludicidade, de bem-estar, aprendizagens, desenvolvimento pleno e que respeitem as crianças como sujeitos de direitos e produtoras de cultura.

Finalmente, com relação à indagação “Por que é importante ouvir as crianças?”. Obtivemos as seguintes respostas:

Eu gosto sempre de ouvir as crianças, mas a gente, às vezes, não tem muito tempo por causa da correria, mas eu gosto, porque acho que elas se sentem a vontade pra falar com a gente que a professora e os pais até se admiram e dizem: Valha? Ela falou isso pra senhora? (Professora Cecília).

É importante ouvir a criança porque ela é um ser pensante, rica em conhecimentos, porque a criança merece ser respeitada, porque está em processo de construção do pensamento, por que é ouvindo essa criança que eu vou percebendo o que lhe é importante, o que lhe é necessário,

podemos compreender suas necessidades, seus desejos. Porque assim ajudamos as crianças a se constituírem como pessoas de fato, que tem sua dignidade, individualidades. Eu quando criança fui cerceada da minha fala, dos meus desejos. Eu tive uma professora do jardim que eu nunca me esqueço dela que me marcou negativamente e essas marcas contribuíram para que eu hoje tivesse uma visão de educação e de criança bem diferente. (Professora Rute).

As professoras reconhecem a importância em ouvir as crianças. Ao longo da análise dos depoimentos da professora Cecília, percebemos que prevalece na sua prática uma concepção de criança que precisa ser “ensinada”, “instruída” cabendo ao adulto ensinar, motivar, orientar, tirar, dúvidas resquícios de uma pedagogia diretiva ainda muito presente em nossas instituições. Compreendemos outro sim, que a Professora Cecília além do Curso de Pedagogia, também tem outra formação de nível superior e menos tempo de formação do que a professora Rute, o que nos leva a refletir sobre os percursos de formação como: experiências de vida, formação inicial e continuada, tempo de experiência profissional, reflexão sobre a prática pedagógica, situações que nos constroem como professores, influenciam e são constituintes de nossa profissionalidade.

Já nos depoimentos da professora Rute, percebemos que ela caminha junto com as crianças para uma prática dialógica e que tem a criança como centro, estando atenta para suas falas e expressões, não sendo a “dona da roda”, mas assumindo um papel em que possa “costurar” significados e servir as crianças como uma “ponte” interligando caminhos com as crianças. Segundo ela, sua experiência negativa no jardim de infância, descrita no depoimento acima, contribuiu para que ela buscasse ter uma postura diferenciada enquanto professora. Como já tem mais anos de experiência docente, a professora Rute, reflete a respeito da sua própria prática pedagógica quando reconhece,

[...] tive alguns momentos da minha vida profissional que eu já vinha com temas prontos. Hoje eu vou conversar sobre a chuva e eu tinha que conversar sobre a chuva porque estava no meu planejamento’ e era essa a concepção. (Professora Rute).

Podemos apreender, a partir dessa reflexão sobre a prática, que a professora compreende que passou de uma concepção diretiva, para uma prática reflexiva.

A contribuição dos estudos históricos de Ariès (1971) e os estudos da Sociologia da Infância contribuem para termos claros o conceito de infância como uma construção social. Nossos primeiros estudos sobre a criança competente e sujeito de direitos encontra-se em Zabalza (1998, p. 19), o referido autor, nos lembra:

[...] a história da infância tem sido sempre a história da marginalização (social, cultural, econômica, inclusive educativa). As crianças precisaram viver sempre em um mundo que não era o seu, que não estava feito a sua medida. “Integra-se no mundo” era algo somente alcançado na pós-infância e sempre que fossem cumpridas certas condições.

O legado de Malaguzzi (1999), também nos sensibiliza para olhar as crianças em suas Cem Linguagens, pois as crianças entendidas em Reggio Emília, “[...] são protagonistas ativas e competentes que buscam a realização através do dialogo e da interação com os outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura [...]”. (EDWARDS *et al.*, 1999, p. 160).

Os estudos da sociologia da infância ampliam nosso olhar para compreendermos as crianças como produtoras de culturas, para além do viés da psicologia, no qual o estudo da criança tinha como foco a infância e suas características etárias, compreendendo-a somente como uma fase de vida. A Sociologia da Infância, na contribuição de Corsaro *et al.* (2011, p. 17) “[...] reconceitua o lugar das crianças na estrutura social e destaca as contribuições exclusivas que as crianças dão ao seu próprio desenvolvimento e socialização”.

E tratando das novas formas de conceitualização de crianças, “as perspectivas teóricas interpretativas na sociologia”, defendem que as construções e suposições das crianças são construções sociais em vez de simplesmente serem aceitas como consequências biológicas ou fatos sociais evidentes. (CORSARO *et al.*, 2011, p. 19). Isso significa dizer que,

[...] a infância e todos os objetos sociais (incluindo aspectos como classe, gênero, raça e etnia) são vistos como sendo interpretados, debatidos e definidos nos processos de ação social. Em suma, são vistos como produtos ou construções sociais. Quando aplicadas à sociologia da infância, as perspectivas interpretativas e construtivas argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada. (CORSARO *et al.*, 2011, p. 19).

Esses fundamentos devem embasar os olhares de todos os profissionais da infância para a escuta da criança. Os estudos sobre a escuta das crianças em

pesquisas, com diferentes enfoques metodológicos que tem como objetivo um novo modo de pesquisar, “buscando ouvir as crianças e de moldar a pesquisa às possibilidades de captar essa voz”, nas palavras de Cruz (2008, p. 17), deixam um importante contribuição para as Instituições de Educação Infantil, pois se faz necessário que professores, coordenadores, diretores, auxiliares de creche, famílias tenham um olhar observador e uma escuta atenta das crianças e suas múltiplas expressões. Isso pressupõe se desfazer da visão “adulocêntrica”, fundada na Pedagogia da Transmissão e nas Teorias Reprodutivistas, para acreditamos numa criança concreta, real, produtora de cultura.

A escuta atenta nas Instituições contribui para que as práticas pedagógicas não se centralizem somente na figura do professor. Que os espaços sejam promotores do desenvolvimento e da exploração, de movimento; que a participação das crianças seja ativa; que possam dizer o que sabem, contribuindo para os percursos e desdobramentos de interessantes, significativos e desafiadores projetos de aprendizagem, partindo do interesse das crianças, revelando os conhecimentos espontâneos e relacionados aos conhecimentos científicos socialmente construídos, papel fundamental das instituições.

Lutamos para que as Rodas de conversa sejam realmente a Conversa na Roda, espaço democrático de direito e de expressão das individualidades e da coletividade. Que as interações e as brincadeiras, eixos norteadores do currículo, sejam perpassados pelo olhar e pela escuta da criança.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos nossas considerações a respeito das concepções e práticas de duas professoras das turmas de Infantil IV da Rede Pública de Fortaleza, acerca da Roda de conversa presente em suas rotinas na Educação Infantil. As interpretações dos resultados nos conduziram a reiterar a Roda de conversa como espaço de desenvolvimento da oralidade, ampliação do vocabulário das crianças, espaço de representações e de significados, tais como apresentam as pesquisas na área como as de Bombassaro (2010), Brito (2006) e Dominguez (2001).

Nas observações que realizamos nas instituições e na análise dos resultados, constatamos que a Roda de conversa vai além dessas possibilidades, se constituindo em um espaço para conversa livre, prazerosa, em que se revelam a curiosidade, as dúvidas, as alegrias e as inquietações das crianças. Para que seja espaço de diálogo, de interações e de expressão das diversas linguagens, faz-se necessário que nós professores tenhamos uma mudança de atitude e de concepção acerca do que seja uma prática dialógica, na qual se tenha a criança como centro do planejamento.

Observamos também que as crianças quando chegam à instituição, não esperam pela professora para que as conversas iniciem. Como sujeitos sociais e agentes pertencentes a uma cultura, as crianças organizam-se em pequenos grupos para uma conversa, de acordo com afinidades, ou em volta de uma trama ou objeto que lhes atraia no momento. Agrupam-se em áreas diversificadas da sala de atividades e até mesmo “criam” em outro “cantinho” para compartilhar, objetos, livros e até mesmo o lanche que trazem de casa.

As interações nesses pequenos grupos caracterizam as relações criança-criança intermediadas pelos objetos e pelos elementos culturais. Atualmente, as interações criança-criança têm recebido atenção crescente em pesquisas. Nossas observações sobre as interações entre as crianças corroboram para o que também constataram Oliveira; Ferreira (1993, p. 69), “As crianças organizadas em pequenos grupos, conforme seus interesses, abrem caminhos para se elaborar uma proposta educativa que possibilite a organização em cantinhos de atividades”. Isso permite outras formas de organização dos espaços, possibilitando as crianças diferentes possibilidades de interação e autonomia. Em suma, de acordo com as autoras, “as

crianças têm dado indicativos para a reorganização dos espaços e das propostas pedagógicas”.

O papel do adulto, representado no parceiro mais experiente, torna-se o de um guia e ouvinte, tendo também um novo papel: o de “facilitador do encontro”. Este une os pequenos grupos num só grupo, ou na “*rodona*”, como denominam Freire; Mello (1986). Na Roda todos se olham e se entreolham como iguais, compartilham suas pensamentos e experiências. A professora é o membro mediador da coletividade, ajudando o grupo a construir uma identidade coletiva. Tem deste modo, um papel de grande importância.

Relembramos os princípios da Pedagogia da Participação elencados por Oliveira-Formosinho (2007) que são a escuta, o diálogo e a negociação como princípios que garantem a Roda de conversa como espaço democrático, espaço de ouvir as crianças e de resolução conflitos, assim como de respeito pela vez e voz do outro. Roda como lugar de encontro, como vivenciou Madalena Freire (1986), pois o espaço de diálogo é de todos.

Como espaço de negociação, a Roda de conversa permite que as crianças se construam na relação eu-outro, onde a afetividade e cognição se complementam, já que deve ser um espaço de pedir a vez de falar, de parar e ouvir o outro que fala, de ter direito de apenas ouvir. As práticas de participação na Roda fomentam a autonomia, que é quando a criança é capaz de compreender que as regras são construídas em comum acordo com o outro. Regras e pautas de conversa são construídas com as crianças e submetidas à apreciação e aceitação dos outros.

A Roda de conversa como uma prática diretiva, na qual o ponto de vista da criança não é considerado e as regras são impostas e não negociadas e na qual os temas das conversas são direcionados, gera a heteronímia. A heteronímia impossibilita a criança de compreender que as pessoas podem negociar, criar por si próprias suas regras em comum acordo com seus companheiros, legitimadas que são na coletividade. Isso gera submissão e medo de posicionar-se como pessoa e agir e pensar criticamente.

Nosso estudo traz reflexões a fim de pensarmos os percursos de formação continuada dos professores de Educação Infantil. Isso nos faz refletir a partir das seguintes questões: (1) As experiências de vida são consideradas nos processos de formação dos professores? (2) Por que os estudos teóricos da

formação inicial e continuada ainda não são refletidos e aliados às práticas profissionais? (3) Como passar de uma prática diretiva para uma prática da participação? (4) Que contribuições a formação continuada tem dado ao aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil da rede pública?

Esperamos que esta pesquisa e nossas reflexões possam contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores, bem como, para pensarmos acerca de sua formação continuada. Esperamos ter deixado clara a necessidade de que as professoras precisam de formação consistente para que possam desenvolver uma compreensão crítica da importância da escuta verdadeira da criança.

Os estudos sobre as interações Vygotsky (1998); Vygotsky (2005); Oliveira (2011) contribuíram para nossa pesquisa, ao nos ajudar na melhor compreensão dos processos interativos, construídos pelas crianças entre elas e com as professoras durante a Roda de conversa. Dessa forma, pensamos ter contribuído com os estudos sobre o desenvolvimento da criança, no incentivo às práticas mediadoras e na explicitação da importância de se ouvir as crianças, tanto nas pesquisas como na prática concreta no cotidiano de instituições de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe, **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1971.

BARBOSA, Carmem M. S. Conclusões: as certezas da dúvida. In: **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRETO, Ângela M. R. Por que e para que uma política de formação do Profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

BOMBASSARO, Cláudia M. **A roda na escola infantil - Aprendendo a Roda aprendendo a conversar**. Dissertação. UFRGS, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Administração Geral. **A Educação no Brasil na década de 80**. Brasília, DF: MEC, 1990.

_____. Ministério da Educação. **Política de educação infantil**. Brasília, 1993.

_____. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº.9.394/96. Brasília: MEC/SEB, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L9394.htm>>. Acesso em 09 Nov. 2014.

_____. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil.** MEC/SEB. Brasília, maio de 1998.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil (RCNEI).** Brasília, DF: MEC/SEB, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. **Parecer nº 22/98 e Resolução 01/99.** Brasília, MEC, 1999.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica.** MEC/SEB. Brasília, agosto de 2009.

_____. **Práticas cotidianas na Educação Infantil:** bases para reflexão sobre as orientações curriculares. BARBOSA, Carmem M.S. (consultora) Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS para a Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. **Parecer nº 20/09 e Resolução 05/2009.** Brasília, MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRITO, Angela C. **O movimento discursivo nas rodinhas de criança de 4 e 5 anos na creche da Universidade Federal Fluminense.** Dissertação. Universidade Federal Fluminense, 2006.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: Questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S.H.V (Org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Fortaleza: SEDUC, 2011. 144p.

CONSULTA SOBRE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O que pensam e querem os sujeitos desse direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CORSARO, William A. Teorias sociais da infância. In: **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Silvia Helena V. **Reflexões acerca da formação do Educador Infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 97, p. 79-89, maio 1996.

_____. Da omissão assumida à prioridade negada: notas sobre a ação do Estado brasileiro na Educação Infantil. In: CRUZ, S. H. **O público e o privado**. Nº 5 janeiro/junho, 2005.

_____. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na Educação Infantil. In: FRADE, Isabel. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DOMINGUEZ, Celi R. C. **Rodas de Ciências na Educação Infantil: um aprendizado lúdico e prazeroso**. Dissertação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Madalena; MELLO, Sylvia L. **Relatos da (con)vivência**: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: FCC, nº56, maio, 1986.

GALVÃO, Isabel. Henri Wallon. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KRAMER, Sônia. A Infância e sua singularidade. In: **Ensino Fundamental de nove anos**. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007.

LEITE, Isabel M. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, S.H.V (Org). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

LUDKE, 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, 1986.

MINAYO, M.C de Souza (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NETO CRUZ, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M.C de Souza (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Educação Básica**. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio>>. Acesso em: 05 out. 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, M. Tizuko; PINAZZA, A. Mônica. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Marta K. Vygotsky - O Processo de Formação de Conceitos. In: **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M.K; DANTAS, H. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Zilma M.R; FERREIRA. M. Clotilde. **O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 87, p. 63-70, nov.1993.

OLIVEIRA, Zilma M.R. Uma pedagogia interacional na educação infantil. In: **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O Currículo na Educação Infantil**: o que propõem as novas diretrizes curriculares? Anais do I Seminário Currículo em Movimento Perspectivas Atuais. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010.

_____. Interações sociais: como estudá-las? In: **Jogo de Papéis**: um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011.

REGO, Teresa C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RINALDI, Carla. Criatividade como qualidade do pensamento. In: **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil nos Estados Unidos. In: ROSEMBERG, Fulvia e CAMPOS, Maria M. (orgs). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1994.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

VYGOTSKY, L.S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: **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: Editora Martins Fontes, 2005.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro**: Uma parceria entre professor, alunos e conhecimentos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed,1998.

ANEXO**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Orientadora: Ana Maria Monte Coelho Frota

Orientanda: Janice Débora de Alencar Batista Araújo

1. Como a Roda de conversa pode contribuir para o desenvolvimento da oralidade e das diferentes linguagens da criança?
2. O que você considera mais importante na Roda de conversa?
3. Na sua concepção qual o papel da professora na Roda?
4. Na sua opinião que princípios e aprendizagens estão presentes na Roda de conversa?
5. Como deve agir a professora mediante a heterogeneidade de falas, ideias e posicionamento das crianças?
6. Você considera importante ouvir a criança?

DECLARAÇÃO

Eu, Ana Karina da Silva Magalhães, RG 97004000482, graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, declaro para os devidos fins, ter realizado a correção ortográfica e gramatical bem como a formatação, de acordo com o Guia de Normatização de Trabalhos Acadêmicos da Universidade Federal do Ceará (UFC), da monografia intitulada “O que há de novo na Roda? A Roda de conversa como espaço de escuta e participação da criança”, de autoria de **Janice Débora de Alencar Batista Araújo**, aluna regularmente matriculada no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, oferecido pela Faculdade de Educação da UFC.

Fortaleza, 20 de fevereiro de 2015.

Ana Karina da Silva Magalhães
Telefone: (85) 8725-5727